

Krummrein, Andrea

Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen unter Berücksichtigung  
des Bedeutungserwerbs  
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Andrea Krummrein, 2009

Einleitung.....	3
I Milena.....	6
II Theoretischer Hintergrund .....	8
1 Mehrsprachigkeit .....	8
1.1 Begrifflichkeiten .....	8
1.2 Rahmenbedingungen beim Erwerb von Mehrsprachigkeit.....	9
1.3 Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder..	12
1.4 Sprachvergleich Deutsch-Italienisch .....	13
1.5 Fazit.....	15
2 Bedeutungserwerb bei ein- und mehrsprachigen Kindern .....	16
2.1 Begriffs- und Bedeutungsentwicklung .....	16
2.1.1 Zentrale Begriffe .....	17
2.1.2 Das Lexikon und seine Organisation.....	18
2.1.3 Zum Verhältnis von Sprachverstehen und Sprachproduktion .....	20
2.1.4 Der Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht.....	21
2.1.5 Erste sprachliche Äußerungen bei Kindern .....	23
2.1.6 Erweiterung sprachlich- kommunikativer Fähigkeiten .....	24
2.1.7 Wissen über Sprache: Metakommunikation und Extrakommunikation .....	28
2.1.8 Fazit.....	30
2.2 Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen .....	30
2.2.1 Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes.....	31
2.2.2 Probleme mit dem Sprachverständnis.....	32
2.2.3 Probleme mit der Wortfindung.....	33
2.2.4 Der Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder .....	34
2.2.5 Fazit.....	34
2.3 Diagnose von Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb .....	35
2.4 Förderung des Bedeutungserwerbs .....	39
2.4.1 Sprachförderung als „inszenierter Spracherwerb“ .....	39
2.4.2 Hilfen im Unterricht .....	43
3 Schriftsprache.....	45
3.1 Zentrale Begriffe .....	46
3.2 Voraussetzungen für den Erwerb von Schreibkompetenz .....	47
3.3 Erwerb der Schreibkompetenz.....	50
3.3.1 Motivation .....	52
3.3.2 Verfassen von Texten.....	53
3.3.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten .....	58
3.4 Schwierigkeiten beim Erwerb der Schreibkompetenz in den Teilbereichen des Schreibens .....	64
3.4.1 Motivation .....	65
3.4.2 Verfassen von Texten.....	66
3.4.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten .....	68
3.4.4 Sprachanalytische Fähigkeiten – Wissen über Sprache .....	70

3.5 Beobachtung von Lernprozessen .....	72
3.5.1 Motivation .....	72
3.5.2 Verfassen von Texten.....	72
3.5.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten .....	74
3.5.4 Wissen über Sprache .....	76
3.6 Förderung der Schreibkompetenz.....	77
3.6.1 Exkurs: zum Thema ‚Lernen‘ .....	77
3.6.2 Allgemeine Aspekte der Förderung .....	78
3.6.3 Förderung in den Teilbereichen des Schreibens.....	80
3.6.4 Förderung der Erweiterung des „Wissens über Sprache“ .....	87
3.7 Fazit .....	88
4 Auswirkungen von Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf die Entwicklung von Schreibkompetenz .....	90
III Praxis –.....	95
Milena: Beispiel der Förderung des Schriftspracherwerbs unter Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs.....	95
5 Milena .....	95
5.1 Milenas (Lern-) Biografie .....	96
5.2 Milena und ihre Sprachen .....	97
5.3 Bedeutungserwerb .....	99
5.4 Schreibkompetenz.....	102
5.4.1 Motivation .....	102
5.4.2 Verfassen von Texten.....	102
5.4.3 Rechtschreibung und Grammatik .....	104
5.5 Wissen über Sprache .....	107
6 Konsequenzen für die Förderung .....	109
7 Rahmenbedingungen der Förderung.....	111
8 Das individuelle Förderkonzept .....	112
8.1 Ziele der Förderung .....	112
8.2 Durchführung.....	114
8.3 Darstellung der Ergebnisse und Ausblick.....	116
9 Resümee .....	121
10 Literaturangaben .....	126
12 Abbildungsverzeichnis .....	131
12 Anhangverzeichnis .....	132

## Einleitung

Die Fähigkeit des Schreibens gilt als zentrale Schlüsselkompetenz unserer Gesellschaft (vgl. Fix 2006, 14). Schreiben im Alltag kann vielfältige Funktionen haben. Kann jemand nicht schreiben, so wird er häufig auf die Unterstützung durch andere angewiesen sein, um seinen Alltag meistern zu können, z.B. wenn es darum geht Verträge zu kündigen oder den Briefwechsel mit Behörden zu bewältigen.

Deshalb kommt dieser Schlüsselkompetenz so ein zentraler Stellenwert im Curriculum und auch im schulischen Alltag zu (vgl. BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE 2008, 144ff und BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, 42ff). Ziel des BILDUNGSPLANES DER FÖRDERSCHULE ist, dass die Jugendlichen nach Schulabschluss die deutsche Sprache „in Wort und Schrift“ als „Basis für Arbeit und Leben in der Gesellschaft“ erlernt haben (BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE 2008, 144).

Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen ist im Kontext des gesamten Spracherwerbs zu sehen. Mit dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen beginnt eine neue Phase des Spracherwerbs, welche auf die sprachlich-kognitive Entwicklung eines Menschen zurück wirkt. Im Zentrum des Spracherwerbs steht der Bedeutungserwerb – ohne Bedeutungen wäre auch keine andere sprachliche Entwicklung denkbar. Der Bedeutungserwerb ist einer der Bereiche des Spracherwerbs, die häufig unterschätzt werden.

Wer jedoch nicht über Inhalte verfügt, bzw. diese nicht in Worte zu fassen vermag, ist auch nicht in der Lage, seine Fähigkeiten in den anderen Bereichen der Sprache weiterzuentwickeln. Wer nicht über Wörter verfügt, um Inhalte mitzuteilen, zu kommunizieren, dem wird auch der Erwerb der Schriftsprache schwer fallen. Denn Sprache ist sowohl mündlich wie auch schriftlich an Inhalte geknüpft.

Es gibt Schüler und Schülerinnen<sup>1</sup> mit elementaren Schwierigkeiten beim Erwerb der Schlüsselkompetenz Schreiben. Ihnen droht, dass sie die Schule verlassen, ohne ausreichende schriftsprachliche Fähigkeiten erworben zu haben um ihren Alltag ohne Hilfe bewältigen zu können.

Milena gehört zu den Kindern, die genau in diesen beiden Bereichen, dem Schriftspracherwerb und dem Bedeutungserwerb, Schwierigkeiten hat. Dabei stellt sich außerdem die Frage, wie ihr italienischer Migrationshintergrund mit diesen Schwierigkeiten zusammenhängt.

---

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit i.d.R. nur die maskuline Form, selbstverständlich ist die feminine Form dabei auch eingeschlossen.

Daraus ergibt sich für mich die Fragestellung, wie Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb unter Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs gefördert werden können.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile.

Eingangs versuche ich ein Bild von Milena und ihrer Lebenssituation, in der sie aufwächst, zu vermitteln. Im zweiten Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Bereiche Mehrsprachigkeit, Bedeutungserwerb und Schriftspracherwerb, welcher exemplarisch am Bereich Schreiben dargestellt wird. Im dritten Teil wird am Beispiel der Förderung, die ich mit Milena durchgeführt habe dargestellt, wie ein Kind mit Schwierigkeiten in den Bereichen Bedeutungserwerb und Schriftspracherwerb, gefördert werden kann.

Die Lebenssituation eines Kindes kann sich entscheidend auf seine Sprachentwicklung auswirken. Vor dem Hintergrund, dass Milena mehrsprachig aufwächst werden im ersten Kapitel des Theorieteils zentrale Gesichtspunkte des mehrsprachigen Erwerbskontextes dargestellt sowie Charakteristika beim Erwerb mehrerer Sprachen herausgearbeitet.

In Kapitel 2 geht es um die Frage, wie Kinder Sprache, insbesondere Bedeutungen, erwerben. Den Erklärungsansatz liefert dazu die Interaktionistische Sicht des Spracherwerbs. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem kindlichen Lexikon und dessen Organisation und den speziellen Strategien, wie Kinder ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern, zu.

Des weiteren geht es um die Schwierigkeiten, die bei diesem komplexen Prozess auftreten können, wie diese erkannt werden können und wie eine Förderung für Kinder mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb aussehen kann oder soll.

In Kapitel 4 wird der komplexe Prozess des Erwerbs von Schreibkompetenz dargestellt. Zunächst werden Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb im Allgemeinen dargestellt, dann gehe ich in Anlehnung an das „Drei-Säulen-Modell“ von Iris Füssenich (<sup>2</sup>2006, 263) auf die drei Ebenen des Schreibens – *Motivation*, *Verfassen von Texten* und *Grammatik und Rechtschreibung* ein. Diese sollen sich als „Roter Faden“ durch die Arbeit ziehen. Anhand dieser Ebenen werden Modelle zum Schreibprozess wie auch der Entwicklung von Schreibfähigkeit dargestellt.

In dem darauf folgenden Abschnitt geht es darum, welche Schwierigkeiten in den Ebenen *Motivation*, *Verfassen von Texten* und *Grammatik und Rechtschreibung* auftreten können, wie sie festgestellt und beobachtet werden können um darauf aufbauend Möglichkeiten der Förderung in den drei Ebenen auf zu zeigen.

Die Erkenntnisse sollen dann in einem vierten Kapitel zusammen fließen, in dem ich versuche, wesentliche Aspekte, wie sich der Bedeutungserwerb auf den Erwerb von Schreibkompetenz auswirkt, zusammen zu führen. Wie sich zeigen wird, spielen dabei metakommunikative Fähigkeiten eine zentrale Rolle.

Im dritten Teil dieser Arbeit werden die Konsequenzen, die sich aus den theoretischen Ansätzen heraus ergeben haben, auf die Praxis bezogen. An dem Beispiel der Förderung mit Milena soll aufgezeigt werden, wie ein Förderkonzept für ein Kind wie Milena, das Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb hat, im Bereich Schreiben gestaltet werden kann.

Grundlegend dafür ist eine genaue Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Milena. Davon leiten sich dann die Ziele und Methoden der Fördereinheit ab.

Abschließend versuche ich Erkenntnisse und Ergebnisse, die sich für mich aus dieser Arbeit heraus erschlossen haben, insbesondere die Konsequenzen, die sich daraus für meine spätere schulische Praxis ergeben werden darzustellen.

## I Milena

Milena ist zum Zeitpunkt unseres ersten Treffens ein neuneinhalb Jahre altes Mädchen, dass eine jahrgangsübergreifende Klasse der Förderschule (Klasse 1-3) besucht. Sie lebt gemeinsam mit ihren Eltern, die ein Restaurant betreiben, und ihrem kleineren Bruder in einer kleinen Wohnung in einer Kleinstadt. Ihre Eltern stammen beide aus Italien, in der Familie wird aber meistens deutsch gesprochen. Nachmittags geht Milena gerne Einkaufen, spielt Computer oder schaut Fernsehen (High School Musical) oder sie besucht mit ihrer Mutter Freundinnen oder Verwandte. Besonders gut gefällt ihr, wenn sie sich dabei um die kleinen Kinder der Freundinnen ihrer Mutter kümmern darf. Wenn die Eltern abends oder am Wochenende im Restaurant arbeiten, verbringen Milena und ihr kleiner Bruder die Zeit bei ihrer Großmutter, die mit den Kindern auf italienisch spricht und die in der selben Stadt lebt. Milena geht gerne zu Schule, weil sie es genießt, dort mit ihren Freundinnen zusammen zu sein und sich mit ihnen zu unterhalten. Ihr Lieblingsfach ist Rechnen, aber sie sagt, dass ihr Schreiben, vor allem im Schönschreibheft, auch ganz gut gefalle.

Milenas Klassenlehrerin wünscht sich eine zusätzliche Unterstützung für Milena, da sie Schwierigkeiten beim ‚sinnerfassenden Lesen‘ habe. Sie vermutet, dass diese in einem engen Zusammenhang mit Milenas nur recht geringem Wortschatz stünde. Häufig komme es zu „Fehllesungen, die sie aber gar nicht bemerkt und somit auch nicht korrigieren kann. Eine Sinnerfassung ohne Hilfe sei häufig nicht möglich.“<sup>2</sup> Milena könne kleinere Texte zwar erlesen, einige Lautkombinationen bereiteten ihr jedoch Schwierigkeiten.

Mit dieser Ausgangsinformation treffe ich mich mit Milena nun regelmäßig, zunächst, um sie im Bereich Lesen zu fördern. Nach meinem ersten Eindruck ist Milena ein freundliches, interessiertes, jedoch sehr schüchternes Mädchen, das erst einmal von sich aus nur sehr wenig spricht, jedoch bereitwillig bei der Förderung mitarbeitet. Nachdem Milena mich besser kennt, erzählt sie zunehmend mehr von sich selbst. Häufig verwendet sie Mimik und Gestik um das verbal erzählte zu unterstützen. In einer Situation in der sie ausschließlich auf ihre sprachlichen Kompetenzen angewiesen ist, gerät sie sichtlich in Schwierigkeiten, Inhaltliches in die passenden Worte zu kleiden. Dies zeigt auch der folgende Ausschnitt aus einem Gespräch<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup>Ausschnitt eines (unveröffentlichten) EMailkontaktes mit Milenas Klassenlehrerin (vgl. Anhang A1)

<sup>3</sup> Milenas Sprachproben wurden in Anlehnung an die „Halb interpretative Arbeitstranskription“ (HIAT) transkribiert (vgl. Heidtmann 1988), jedoch auf die von Heidtmann vorgeschlagenen Taktstriche zur Kennzeichnung der Redebeiträge verzichtet.

Legende: M. = Milena; K. = Andrea Krummrein;

( ) kennzeichnet eine Handlung der Kommunikationspartner, z.B. ( zeigt),

... markieren die Länge einer Pause

: Dehnung eines Lautes

M.:	Nein. fast gleich. aber wir sind da wo des Bus
K.: ... Wohnen die auch hier in der Nähe?	
M.: kommt und sie: wo die ganze Bus kommt.	Nein, ähm da, da kommt
K.:	Beim Busbahnhof?
M.: des vier, des sechs, alle Busse	Mhm, Stadt...,
K.:	In der Stadt dann mehr?
M.: also wo die Stadt isch, da isch doch hmm des von da Fisch da,	
K.:	Fisch?
M.: von Ein-E:u:roladen.	Da nochmal ein Stückchen vor des Ei- des Eiss: ähm Eis:,
K.:	
M.: ähm Eiss	Nein. Nein, da ist ein Ding von Eis, da, da sind immer Eis-Ding
K.:	-cafe'? Eisdiele?
M.: da, und da und dann hinten gehn und dann, da ist so... da ist doch ein Klub da	
K.:	

Trotz der offensichtlichen Schwierigkeiten, die Bedeutung von Worten erfassen zu können und sie mit ihren Gedanken in Einklang zu bringen, lässt sich Milena jedoch nicht schnell demotivieren. Geduldig versucht sie ihrem Gesprächspartner klar zu machen was sie meint.

Neben der naheliegenden Vermutung, dass Milenas Schwierigkeiten im Ausdruck mit ihren Problemen im Bedeutungserwerb zusammenhängen gibt es auch noch eine weitere naheliegende Erklärung aufgrund ihrer Mehrsprachlichkeit .

Um die genauen Einflüsse für ihre schriftsprachlichen Probleme herauszufinden, versuche ich in dieser Arbeit genauer zu analysieren, in welchen Bereichen sich Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb auf den Erwerb von schriftsprachlicher Kompetenz auswirken können. Ein weiterer Schritt wäre dann zu schauen, wie sich aus den theoretischen Annahmen Konsequenzen für die Förderung in der Praxis ableiten lassen, die speziell auch für Milena einen Lösungsansatz bieten könnten. Schriftsprachliche Fähigkeiten werden in dieser Arbeit exemplarisch am Bereich ‚Schreiben‘ dargestellt.



## II Theoretischer Hintergrund

### 1 Mehrsprachigkeit

Um den Bedeutungserwerb und den Schriftspracherwerb auch in Bezug auf mehrsprachig aufwachsende Kinder darstellen zu können, bedarf es einiger allgemeiner Überlegungen zur Mehrsprachigkeit. Zunächst kläre ich relevante Begrifflichkeiten um anschließend wesentliche Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren beim Erwerb von Mehrsprachigkeit<sup>4</sup> sichtbar machen zu können. Zudem stelle ich einige Besonderheiten bei der sprachlichen Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder dar. Damit mögliche Interferenzen (vgl. Kap. 1.3) in Milenas Sprache erfasst werden können, erscheint mir ein Vergleich der beiden Sprachen mit denen sie aufwächst, erforderlich.

#### 1.1 Begrifflichkeiten

In der Literatur werden häufig die Begriffe *Zweisprachigkeit* (Jeuk 2003, Lengyel 2001) oder *Bilingualismus* (Zimmer <sup>4</sup>2004) verwendet um die Fähigkeit, in zwei Sprachen kommunizieren zu können zu bezeichnen. *Mehrsprachigkeit* kann einerseits synonym dazu verstanden werden, lässt aber zudem eine weitere Auslegung zu, beispielsweise dass in manchen Familien auch mehr als zwei Sprachen gesprochen werden. Nach Rosemarie TRACY kann ein Mensch als mehrsprachig gelten, wenn er oder sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme in einem solchen Ausmaß weit erworben hat, dass er oder sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren kann (Tracy, 2007, 49). In der vorliegenden Arbeit gebe ich dem Begriff *Mehrsprachigkeit* in diesem Sinne den Vorzug (vgl. dazu auch Füssenich/ Geisel 2008).

Die Begriffe *Erstsprache* und *Zweitsprache* beziehen sich auf die Reihenfolge des Erwerbs, eine qualitative Aussage ist in diesen Bezeichnungen nicht enthalten.

Der Begriff *Muttersprache* impliziert für viele, dass die Sprache gemeint ist, welche ein Kind als erstes erwirbt und die es emotional bevorzugt (Jeuk 2003, 14). Diese Bezeichnung ist jedoch emotional konnotiert, zudem legt sie die Interpretation als eine von der Mutter gelernte Sprache nahe (Oksaar 2003, 13), was nicht immer zutrifft. JEUK (2003, 14) bevorzugt stattdessen den Begriff *Familiensprache*, da der emotionale Bezug nicht zwingend bei der zuerst gelernten Sprache der größere ist. *Familiensprache* bezeichnet die Sprache, in der in der Familie hauptsächlich kommuniziert wird, wobei es sich auch um mehrere Sprachen handeln kann.

---

<sup>4</sup>Eine differenzierte Darstellung theoretischer Ansätze zum Zweitspracherwerb ist nicht Thema dieser Arbeit, ich möchte hierbei aber beispielsweise auf Jeuk (2003) verweisen.

Erwirbt ein Kind von Beginn an zwei Sprachen zugleich, bezeichnet man dies als *simultanen* Spracherwerb, beim *sukzessiven* Zweitspracherwerb wird die zweite Sprache zeitlich nach der ersten erworben, etwa vom dritten bis zum zwölften Lebensjahr (Jeuk 2003, 14). Je nachdem, wie früh ein Kind mit der zweiten Sprache konfrontiert wird, kann es auch zu Mischformen kommen. Da das Fallbeispiel Milena mit der deutschen Sprache erst im Kindergarten in Berührung gekommen ist, ist für diese Arbeit der sukzessive Erwerb mehrerer Sprachen besonders bedeutend.

## 1.2 Rahmenbedingungen beim Erwerb von Mehrsprachigkeit

Sowohl mit Blick auf die Gesellschaft in der wir leben, wie auch global betrachtet ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern weit verbreitet. Auch wenn sie lange Zeit verpönt war, so weiß man heute (seit der kanadischen Studie von PEAL und LAMBERT 1962), dass sie viele Vorteile bringen kann, z.B. eine höhere „geistige Flexibilität“, insbesondere im Hinblick auf metalinguistisches Bewusstsein werden mehrsprachigen Lernenden Vorteile zugeschrieben (vgl. Zimmer <sup>4</sup>2004, 215ff). TRACY hält fest, dass z.B. gebildete ZweitsprachenlernerInnen des Deutschen eher bildungsferne deutsche Muttersprachler in punkto Wortschatz und Stilsicherheit übertreffen können (Tracy 2007, 48f). Allerdings ist nicht zu unterschätzen, welche Herausforderung der doppelte Spracherwerb für Kinder und Bezugspersonen darstellt, deshalb können Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, nicht als homogene Gruppe aufgefasst werden (vgl. Zimmer, 2004<sup>4</sup>, 220).

Eine der möglichen negativen Folgen wird in der Literatur häufig als *doppelte Halbsprachigkeit* bezeichnet. Gemeint ist damit, dass die kommunikativen Möglichkeiten der Sprecher in ihren Sprachen eingeschränkt sind, was sich dann wiederum (negativ) auf unterschiedliche Lebensbereiche auswirken kann. LUCHTENBERG (1995) bevorzugt den Begriff der (*doppelten*) *Sprachverarmung*, da er den *Umstand des unvollständigen Spracherwerbs treffender darstellt*. (vgl. Füssenich/Geisel 2008, 7).

JEUK betont daher eingehend, dass Kinder sich eine zweite Sprache nicht zwangsläufig mühelos aneignen. Die Annahme, dass Kinder leicht und schnell eine zweite Sprache erwerben birgt zu dem die Gefahr, dass diejenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, in Bezug auf kognitive und sprachliche Fähigkeiten als defizitär wahrgenommen werden (vgl. Jeuk 2003).

Daher gilt es zu klären, unter welchen Bedingungen eine positive oder negative Entwicklung wahrscheinlich ist.

In der Literatur sind zahlreiche *theoretische Ansätze zum Zweitspracherwerb* zu finden (vgl. z.B. Jeuk, 2003, Lengyel 2002, Oksaar 2003). Ich möchte in dieser Arbeit nur auf eine Theorie eingehen, die m.E. zum besseren Verständnis des Fallbeispiels beitragen kann, da der Verlauf des sukzessiven Spracherwerbs zum Schulerfolg in Beziehung gesetzt wird.

Nach der **Interdependenzhypothese** von CUMMINS kann sich die Zweitsprache nur auf Basis einer intakten Erstsprache entwickeln. Ein wesentlicher Zusammenhang ist daher zwischen dem Niveau der Erstsprache und dem Zeitpunkt des Erwerbs der Zweitsprache zu sehen. Unter Berücksichtigung wesentlicher Untersuchungsergebnisse von SKUTTNAB-KANGAS und TOUKOMAA wurde die **Schwellenniveauhypothese** formuliert. Die Ergebnisse zeigten, dass je weiter die Fähigkeiten in der Erstsprache zum Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs entwickelt waren, desto höher war das Niveau, auf dem die Zweitsprache erworben wurde. Die Zweitsprache kann demnach nur dann eine positive Auswirkung auf die Erstsprache haben, wenn in der Erstsprache bereits eine ausreichende Kompetenz erworben wurde. Bevor diese nicht erworben wurde, ist eine niedrige Kompetenz in beiden Sprachen zu befürchten, was dann zu einer *doppelten Sprachverarmung* führen kann. Hat der Sprecher dagegen in seiner Erstsprache ein bestimmtes Niveau (Schwelle) erreicht, kann davon ausgegangen werden, dass diese Gefahr nicht besteht und zudem kann der Erwerb der Zweitsprache sich also positiv auf die Erstsprache auswirken (vgl. Jeuk 2003).

Ein weiteres entscheidendes Kriterium für die sprachliche Entwicklung ist der *Erwerbskontext*. BELKE (1999) führt vier Gründe an, die dazu führen, dass Kinder mit zwei oder mehr Sprachen leben müssen.

1. Die Eltern sprechen verschiedene Sprachen.
2. Die Eltern leben mit ihren schulpflichtigen Kindern zeitweise im Ausland und schicken die Kinder in Europa- oder Auslandsschulen.
3. Das Land, in dem die Kinder aufwachsen, ist offiziell zweisprachig und bietet Schulen an, in denen die Kinder beide Landessprachen lernen können.
4. Die Eltern sprechen eine andere Sprache als die Landessprache. Die Familiensprache ist eine Minderheitensprache, Beispiele hierfür sind Kinder von ArbeitsmigrantInnen, AsylbewerberInnen oder deutschstämmigen AussiedlerInnen. (vgl. Belke 1999, 8)

Während Untersuchungen zum Spracherwerb bei den drei erstgenannten Gruppen die Argumentation stützen, dass es für Kinder einfach sei, mehrere Sprache zugleich zu lernen, treten bei der letzten Gruppe allgemein eher Schwierigkeiten auf (Füssenich/Geisel 2008, 7).

Sprache als Teil einer Kultur wird wesentlich von der soziokulturellen Situation der jeweiligen sprachlichen Minderheit mitgeprägt. Für sprachliche Minderheiten ist es zwingend, sich mit

der Mehrheitssprache zu arrangieren. Zugewanderte Menschen müssen generell damit leben, dass die eigene Sprache marginalisiert wird und die Mehrheitssprache als wichtigstes Kommunikationsmittel akzeptieren. JEUK bezeichnet dies treffend als „**lebensweltliche Zweisprachigkeit**“, die ein wesentliches Kennzeichen der sozialen und emotionalen Entwicklung der in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund darstellt (vgl. Jeuk 2003, 51f).

Begründet werden könnten Schwierigkeiten außerdem dadurch, dass die kulturelle Identität des Sprechers durch die Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wird (Tracy 2007, 51). Wenn eine Sprache ein niedriges Prestige besitzt, wie es auf zahlreiche (Familien-)Sprachen sprachlicher Minderheiten in Deutschland zutrifft, wird dies häufig auch auf die SprecherInnen und deren Herkunft übertragen und kann negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben (vgl. Lengyel 2002, 50f).

Der Kontext, in dem Sprache erworben wird, ist daher nicht nur der gesellschaftliche, sondern für die Arbeit mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist es wichtig herauszufinden, unter welchen emotionalen, sozialen, familiären und schulischen Bedingungen sich Mehrsprachigkeit positiv auswirkt (Füssenich/ Geisel 2008, 7).

JEUK betont die Bedeutung des **Erwerbskontextes**. Für ein Kind *muss* es notwendig sein, mehrere Sprachen zu sprechen, um sich mitteilen zu können. Beim sukzessiven Spracherwerb wird oft die Erstsprache im Rahmen der Familie erworben, die zweite kommt dann mit dem Eintritt in Kindergarten oder Schule hinzu. Die Trennung der beiden Sprachen ist institutionell bedingt, beide sind für das Kind in unterschiedlichen Situationen notwendig (vgl. Jeuk 2003, 45). Beginnen die Eltern zu früh, mit dem Kind die Majoritätssprache zu sprechen oder zu üben, besteht die Gefahr, dass Kinder sich ihrer Erst- oder Familiensprache dauerhaft oder zeitweise verweigern oder dass die Erstsprache sich nicht weiterentwickelt (Fossilierung). Dies kann wiederum Auswirkungen auf die Zweitsprache haben.

JAMPERT et al. bezeichnen dies als *einsprachigen Pragmatismus* (Jampert 2007, 72 ff). Mehrsprachigkeit, bzw. der Erwerb von zwei Sprachen ist für Kinder kein Selbstzweck, Sprache wird von ihnen als Mittel der Kommunikation gelernt. JAMPERT betont und beschreibt ausführlich die Rolle der *Motivation* beim Erwerb von Sprachen (ebd.).

Kinder, die der deutschen Sprache erst im Alter von drei Jahren begegnen, haben im Vergleich zu den Kindern mit Deutsch als Erstsprache eine verkürzte Lernzeit. Zudem erwerben sie Deutsch im Kindergartenalltag hauptsächlich in der Kommunikation mit Gleichaltrigen (Peers); Erwachsene mit einer angemessenen deutschen Sprachkompetenz stehen nur sehr

begrenzt für den Zweitspracherwerb zur Verfügung (ebd.). Diese schlechteren Ausgangsbedingungen können dann zu einer *institutionellen Benachteiligung* führen, da sie sich negativ auf den Schulerfolg auswirken können (vgl. Jeuk 2003, 50ff ).

Zuletzt ist zu betonen, dass entscheidend ist, in welchen Kontexten die Sprache dann auch gesprochen wird: Ein Mensch beherrscht mehrere Sprachen selten gleich gut, meistens dominiert eine Sprache (Jeuk 2003; Oksaar 2003, Tracy 2007). Je nach Situation oder Sprachumgebung kann so eine Sprache bevorzugt werden. Für TRACY ist dabei ausschlaggebend, welche Sprache subjektiv als „stärker“ empfunden wird. Eine Person kann daher in einem bestimmten Bereich (z.B. Bildung, Familie, Kirche, Freunde, Arbeit ) in der einen Sprache einen umfangreicheren Wortschatz und eine bessere sprachlich-kommunikative Fähigkeiten haben als in der anderen (Tracy 2007, 48f).

Damit kann festgehalten werden, dass unterschiedliche Faktoren darauf Einfluss nehmen , wie erfolgreich der Erwerb und die Entwicklung mehrerer Sprachen verlaufen. Insbesondere das *Selbstkonzept* des Kindes (Jeuk 2003, 53f), die *Sozialisation* (Jeuk 2003, 48 f) oder die *institutionell-gesellschaftliche Bedingungen*, KÖNNEN möglicherweise zu einer *institutionellen Benachteiligung* führen.

### **1.3 Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder**

Im Vergleich zu Kindern, die mit nur einer Sprache aufwachsen, können bei der Sprachentwicklung von Kindern, die mehrsprachig heranwachsen charakteristische Besonderheiten beobachtet werden, die bei Einsprachigen nicht anzutreffen sind und auf die ich im Folgenden kurz eingehen möchte.

Unter **Code-Mixing** wird das Vermischen von Sprachen verstanden. Sind in dem einen Sprachsystem bestimmte Ausdrücke (insbesondere Inhaltswörter) nicht verfügbar, so werden diese aus einer anderen Sprache übernommen (Triarchi – Herrmann 2006, 42). Meist werden innerhalb einer Sprache Elemente der anderen übernommen und können den Redefluss des Sprechers stören (ebd.). Code- Mixing ist bis zu einem bestimmten Alter in der Entwicklung eines Kindes normal, tritt es aber später noch häufig auf, so sehen die meisten Autoren darin im Gegensatz zum Code- Switching eher einen Mangel an sprachlicher Kompetenz denn eine Stärke (vgl. dazu Jeuk 2003).

**Code – Switching** bezeichnet das Wechseln zwischen zwei Sprachen, bzw. es wird eine Sprache je nach Situation, Gesprächspartner und Gesprächsthema gewählt (Jeuk 2003, 36). Code – Switching weist eine hohe sprachliche Kompetenz des Sprechers aus, da es sich um ein komplexes Zusammenspiel beider Sprachen handelt, wobei die grammatischen Strukturen der beiden Sprachen so aneinander geschlossen werden, dass sie zueinander passen. Gründe können sein, dass sich in einer Sprache manche Begriffe etwas genauer ausdrücken lassen, als in der anderen, oder dem Sprecher die Ausdrucksweise einer Sprache geläufiger ist (Triarchi- Herrmann 2006, 41) (vgl. dazu auch Kap.1.2).

**Interferenzen** bezeichnen eine Überlagerung von Elementen, Regeln und Strukturen beider Sprachen, wobei man davon ausgeht, dass das stärkere Sprachsystem das schwächere beeinflusst und somit in diesem zu Fehlern führen kann (Triarchi – Herrmann 2006, 35). Manche Interferenzen können sprachentwicklungsbedingt und somit vorübergehend sein, während andere sich nur schwer wieder verlieren. Insbesondere das Lautsystem ist anfällig für Interferenzen. Ab einem gewissen Alter ist es fast unmöglich, den Transfer von Elementen der einen Sprache in die andere zu vermeiden (Jeuk 2003, 35).

TRIARCHI- HERRMANN unterscheidet zwischen lautlichen (Sprachrhythmus, Intonation Phoneminventar), lexikalischen (Erweiterung von Wortbedeutungen, Übertragung feststehender, idiomatischer Redewendungen) und grammatikalischen Interferenzen (Triarchi – Herrmann 2006, 39ff) (Vgl. Kapitel 1.4).

## **1.4 Sprachvergleich Deutsch-Italienisch**

Das folgende Kapitel soll einen Überblick über die wichtigsten Unterschiede zwischen der deutschen und der italienischen Sprache auf lautlicher und grammatikalischer Ebene vermitteln, damit in Kap. 5 bei der Diagnose von Milenas sprachlichen Fähigkeiten aufgezeigt werden kann, inwiefern (typische) Interferenzen auftreten.

### **LAUTLICHE EBENE**

Bei meinen Ausführungen dieser sprachlichen Ebene beziehe ich mich lediglich auf Unterschiede, die das Phoneminventar betreffen und m.E. für den Erwerb der Schriftsprache relevant sein können.

## Konsonanten

Nur im <i>italienischen</i> vorkommend	Nur im <i>Deutschen</i> vorkommend	Daraus resultierende mögliche Interferenzen
/ʎ/ <b>g</b> iglio	/ç/ ich	Ersetzung durch /ʃ/
/ɲ/ <b>L</b> ignano	/x/ Dach	Ersetzung durch /k/
	/h/ Hans	/h/ nicht oder als /x/ realisiert.
	/j/ Jacke	Ersetzung durch halbvok. /j/

In der Regel ist der Auslaut im italienischen vokalisch, Plosive im Auslaut gibt es nicht.

## Vokale

Im Italienischen nicht vorkommende Vokale	Mögliche Ersetzungen
/y/ (Büro) , /Y/ (Kürze)	Ersetzung durch /i/ oder /u/
/ø/ (ökonomisch)	/e/ oder /o/
/œ/ (Hölle)	/ɛ / /ɔ /
/ə/ Lehre	/e/
/ɐ/ Lehrer	/er/, /ɛ/ /a/

Analog zum Phoneminventar existieren Unterschiede auch im Graphemsystem, Einige im Deutschen vorhandene Grapheme gehören nicht zum italienischen Schulalphabet: Zudem weichen die Graphem-Phonem-Korrespondenzen der beiden Sprachen deutlich voneinander ab (vgl. Haase 2007, 129ff, Meiers 1980, 65).

## GRAMMATIKALISCHE EBENE

In Bezug auf die Syntax bestehen in den grundlegenden sprachlichen Kategorien große Übereinstimmungen. Daher führe ich lediglich exemplarisch einige Unterschiede auf, die beim Lernen des Deutschen Schwierigkeiten hervorrufen könnten .

	Deutsch	Italienisch
Satzbau	Subjekt–Prädikat–Objekt Im Hauptsatz: Verbzweitstellung, im Nebensatz: Verbendstellung	Keine Personenbezeichnung nötig (durch Verb klar) Verbendstellung im Hauptsatz und im Nebensatz
Artikel	drei bestimmte Artikel (der, die, das)	zwei bestimmte Artikel (il, la)
Verben	Trennbare Verben	Keine trennbaren Verben

(vgl. Meiers 1980, 65)

### *1.5 Fazit*

Es lässt sich festhalten, dass der Erfolg einer Sprache besonders abhängig ist von den Gelegenheiten, die jeweilige Sprache dauerhaft und aktiv zu verwenden so wie auch der Wertschätzung, die einer Sprache zugeschrieben wird. Ändern sich die Lebensumstände, z.B. durch Migration, verändern sich auch die Verwendungsgelegenheiten oder –häufigkeiten einer Sprache (Tracy 2007, 49). Gibt es zu wenige Verwendungsgelegenheiten der Erstsprache, droht diese zu verarmen, wenn sie nicht gefördert wird. Dies wiederum kann Folgen für die gesamte Entwicklung eines Kindes nach sich ziehen. Deshalb müssen im Umgang mit mehrsprachigen Kindern, und ganz besonders im Hinblick auf deren sprachliche Förderung, der Erwerbskontext und die besonderen Lebensbedingungen berücksichtigt werden.



## 2 Bedeutungserwerb bei ein- und mehrsprachigen Kindern

Nachdem im vorigen Kapitel die Besonderheiten und Rahmenbedingungen beim Mehrspracherwerb dargestellt wurden, erscheint es mir nun angebracht, an dieser Stelle theoretische Grundlagen zum Bedeutungserwerb bei Kindern herauszuarbeiten.

Dazu werde ich zunächst darstellen, wie der Spracherwerb bei Kindern im Allgemeinen erklärt werden kann und anschließend ausführen, wie sich die Entwicklung von Begriffen und Bedeutungen innerhalb des Spracherwerbs bei Kindern vollzieht. Eine wesentliche Rolle spielen dabei kindliche Strategien zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten.

Zudem werde ich herausarbeiten, in welchen Bereichen es möglicherweise zu Schwierigkeiten kommen kann, wie diese erkannt werden können und wo gegebenenfalls eine Sprachförderung ansetzen kann. Diese Klärung ist notwendig, damit in Kap. 4 erörtert werden kann, inwiefern sich Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb (erschwerend) auf den Schriftspracherwerb und auch das weiterführende Schreiben auswirken können. Um geeignete Fördermöglichkeiten zur Unterstützung des Schreibens ableiten zu können, halte ich es für sinnvoll, den Bedeutungserwerb eines Kindes zu berücksichtigen und an geeigneter Stelle auf mögliche Problembereiche für mehrsprachig aufwachsende Kinder beim Erwerb von Bedeutungen einzugehen.

### 2.1. Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

Da der Bedeutungserwerb im Vergleich zu den anderen sprachlichen Ebenen am wenigsten erforscht ist und sein Erwerb auch nicht komplett getrennt vom restlichen Spracherwerb gesehen werden kann, werde ich zu Beginn des Kapitels den Spracherwerb im allgemeinen bei Kindern darstellen (vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002, 64).

Eine tragende Rolle kommt bei den gesamten Prozessen des Bedeutungserwerbs der Organisation des mentalen Lexikons und somit der Vernetzung von Bedeutungen zu. Daher werde ich im Anschluss an die Klärung zentraler Begriffe die wesentlichen theoretischen Grundzüge der Organisation des sog. mentalen Lexikons darstellen.

Der Bedeutungserwerb stellt den zentralen Teil des Spracherwerbs dar. Ohne eine Konexion des Wortes mit dessen Bedeutung kann kein Spracherwerb stattfinden. Deshalb werde ich zu Beginn dieses Kapitels den Spracherwerb bei Kindern unter Bezug auf die interaktionistische Spracherwerbstheorie, deren Hauptvertreter BRUNER ist, darstellen.

Da in dieser Theorie auch die frühe Interaktion eine wichtige Rolle spielt, werde ich zusätzlich Aspekte aus der vorsprachlichen Kommunikation erläutern, um dann auf die ersten

sprachlichen Äußerungen einzugehen. Der Wortschatzerwerb bei Kindern verläuft zunächst einmal recht langsam. Wenn die Kinder einen bestimmten Fundus an Wörtern beherrschen, setzt der sogenannte „Wortschatzspurt“ ein. Bei der Erweiterung des Lexikons sind besonders die Strategien, die Kinder zur Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten anwenden, relevant. Der Bedeutungserwerb ist kein zeitlich eingrenzbarer Prozess. Insbesondere mit dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen erweitern Kinder ihr sprachliches Wissen. In dieser Hinsicht sind Metakommunikative und Extrakommunikative Fähigkeiten von Bedeutung.

### 2.1.1 Zentrale Begriffe

#### WORTSCHATZ UND EINHEITEN DES MENTALEN LEXIKONS

Kinder im Alter von zwei Jahren beherrschen durchschnittlich 500 Wörter, Siebenjährige bereits über 10 000, Erwachsene beherrschen passiv über 50 000 Wörter (Eisenberg/ Linke 1996, 21). Jedoch wird diese riesige Menge an Wörtern nicht ‚einfach so‘ gelernt, sondern das Wort in seiner lexikalischen Struktur. Zahlreiche **Wortbildungsmöglichkeiten** erlauben, diese Anzahl an Wortformen auf eine bestimmte Zahl von Grundtypen zu begrenzen. Daher ist anzunehmen, dass die dem Spracherwerb zugrunde liegende Einheit im Lexikon nicht Wörter, sondern **Lexeme**, also vielfältig kombinierbare Wortbausteine darstellt. **Wortgrenzen** werden meist erst in der Auseinandersetzung mit Schrift erworben (Füssenich, <sup>5</sup>2002, 64 f). Andererseits sind die Wörter auf eine bestimmte Art miteinander vernetzt, die einen schnellen Abruf ermöglicht (vgl. Kap. 2.1.2).

Kinder verbinden mit Wörtern andere Bedeutungen als Erwachsene. SZAGUN schlägt deshalb vor, zwischen *Wort* und *Begriff* zu unterscheiden. Ein **Begriff** ist eine kognitive oder geistige Struktur, die eine Klasse oder Kategorie schafft, welche es uns erlaubt, Ähnliches in der Welt zusammen zu gruppieren. Ein **Wort** dagegen ist die Bezeichnung für einen Begriff. Wenn ein Wort erworben wurde z.B. Hund, so ist seine **Bedeutung** der Begriff davon oder zumindest weitgehend identisch damit (Szagun 2006, 132).

WYGOTSKI unterscheidet zudem zwischen **Sinn** und Bedeutung: die Bedeutung ist für alle Menschen gleich, der Sinn enthält dagegen die persönliche Zusatzinformation (vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002, 66).

Unter Bedeutungen kann man in der Regel variable begriffliche Strukturen mit unbestimmten begrifflichen Abgrenzungen und vielfältigen Beziehungen untereinander verstehen (Dannenbauer 1997, 5). Bei Kindern kann also der Begriff bereits vor dem Erwerb des Wortes vorhanden sein. Sie verbinden mit einem Wort oft nicht dieselbe Bedeutung wie Erwachsene –

erst mit Umstrukturierungen, Erweiterungen an Erfahrungen usw. nähern sie sich allmählich den Begriffen der Erwachsenen an.

Ein wesentlicher Begriff, der bislang nicht erläutert wurde, ist das sog. mentale Lexikon. Dies soll nun im kommenden Kapitel erfolgen.

### *2.1.2 Das Lexikon und seine Organisation*

Die Bereiche des Spracherwerbs, insbesondere des Bedeutungserwerbs sind sehr vielfältig. Neben Sprachverständnis und Produktion ist interessant, wie Kinder Wörter erwerben, wie sie Oberbegriffe und Kategorien oder neue Wortformen bilden. Diese Prozesse sind zwar bereits viel erforscht worden, dennoch werfen die gängigen Theorien immer noch viele Fragen und Diskussionen auf. Das Konstrukt des „mental Lexikons“ und die unterschiedlichen Theorien der Organisation des Lexikons können jedoch trotz Kritik eine Vorstellung davon vermitteln, wie das Lexikon in etwa aufgebaut ist.

Der Aufbau des Lexikons stellt einen wesentlichen Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs dar und setzt bereits ein, bevor das Kind sein erstes Wort bildet, nämlich wenn es Begriffe entwickelt. Er umfasst phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte und setzt diese zueinander in Beziehung (Rothweiler/ Meibauer 1999, 12).

Um einen derartigen Umfang an Wörtern, wie ihn ein durchschnittlicher Erwachsener beherrscht (vgl. Kap.2.1.1), erwerben und nutzen zu können, bedarf es einer speziellen Art der Organisation des mentalen Lexikons:

*„Das mentale Lexikon enthält unser Wortwissen nicht in irgendeiner listenartigen Form, sondern in sehr komplexen und vielfältigen Netzwerken, in denen sowohl formale als auch inhaltliche Beziehungen zwischen den Wörtern bestehen“* (Dannenbauer 1997, 6).

Vernetzungen von Wörtern erfolgen nicht nur im Zusammenhang mit grammatischen Strukturen, sondern auch in Bezug auf Bedeutungen auf vielfältige Weise. Bedeutungsrelationen wie Synonymie, Bedeutungsähnlichkeiten, Komplementarität oder Antonymie dienen dazu, den Wortschatz zu strukturieren (Eisenberg/ Linke 1996, 24).

Zum **Aufbau des Lexikons** gibt es unterschiedliche Theorien. Als bekannteste Theorien zur Strukturierung des Lexikons können gemeinhin die semantische *Merkmalshypothese* und die *Prototypentheorie* gelten.

Die **semantische Merkmalshypothese** (CLARK) geht davon aus, dass Wörter in kleinere Teile, die semantischen Merkmale, zerlegt werden können. Dabei besteht die Bedeutung eines Wortes aus der Summe oder dem Bündel der semantischen Merkmale (Szagun 2006, 133 f). Die Vernetzung von Wörtern erfolgt über den Vergleich dieser Merkmale innerhalb von Wortfeldern. Nach diesem Ansatz lernt ein Kind Wortbedeutungen, indem es lernt, immer mehr Merkmale zu addieren und sie nach Hierarchien oder von allgemeinen zu spezifischeren Merkmalen zu ordnen (vgl. Szagun 2006, 133 f). Allerdings suggeriert die Vorstellung einer Vernetzung der Wortbedeutungen in Wortfeldern ein reines Nebeneinander, also eine eindimensionale Vernetzung und verdeckt, dass Bedeutungen oft auch hierarchisch miteinander verbunden sind, z.B. anhand von Ober- und Unterbegriffen (Eisenberg/ Linke 1996, 24).

Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die **Prototypentheorie** weniger damit, welche Merkmale sich untereinander differenzieren lassen, sondern die Vernetzung der Wortbedeutungen erfolgt nach diesem Ansatz über die *Typikalität*. Diejenigen Mitglieder einer Kategorie, die viele Merkmale gemeinsam haben, sind die eindeutigsten, prototypischen, Vertreter dieser Kategorie (Szagun 2006, 134f). Beispielsweise ist das ‚Rotkehlchen‘ ein prototypisches Mitglied der Kategorie ‚Vogel‘, ein ‚Pinguin‘ nur ein peripheres. Demnach ergibt sich eine gewisse Hierarchie, Ähnlichkeit definiert sich hier über das globalere Konzept ‚Gestalt‘ (Eisenberg/ Linke 1996, 26).

Eine weitere Form der Vernetzung kann über (außersprachliche) **Kontexte** erfolgen. Durch ein zuerst präsentiertes Wort wird ein bestimmter Ausschnitt an Weltwissen ‚aktiviert‘, der auch den durch das zweite Wort bedeuteten Sachverhalt umfasst – das Erkennen ist damit in gewisser Weise vorbereitet. Beispiele dafür sind die Auftrittswahrscheinlichkeiten von *Kellner - Speisekarte* vs. *Kellner Nähmaschine*. Dabei werden statisch organisierte Wissensbestände als *Frames* bezeichnet, prozessual organisierte Wissensbestände als *Skripts* (Eisenberg/ Linke 1996, 26).

DANNENBAUER hält fest, dass die Organisation des Lexikons stark von der Lernbiographie und Aspekten der individuellen Lebensbedeutsamkeit geprägt wird. Je mehr Erfahrungen oder Wissen zu einem Wort vorhanden sind, je vielfältiger es integriert ist, desto leichter lässt es sich aktivieren (Dannenbauer 1997, 6f):

*„Der Erwerb lexikalischer Einträge führt zu einer Strukturierung und Vernetzung des Lexikons, während umgekehrt die Struktur des Lexikons einen Einfluss auf die Speicherung neuer Elemente, also auf ihren Erwerb hat.“* (Rothweiler/Meibauer 1999, 12)

Abschließend ist daher zu betonen, dass das kindliche Lexikon sich also nicht nur in quantitativer Hinsicht von dem eines Erwachsenen unterscheidet, sondern auch noch völlig anders strukturiert ist. Erst durch ständige Erweiterungen und Umstrukturierungen nähert es sich dem eines Erwachsenen allmählich an. Dabei stehen der Erwerb und die Strukturierung von Bedeutungen in einer gegenseitigen Wechselwirkung.

### *2.1.3 Zum Verhältnis von Sprachverstehen und Sprachproduktion*

Es ist stark anzunehmen, dass die Klanggestalt eines Wortes getrennt von seiner Bedeutungsseite gespeichert wird (Rothweiler/Meibauer 1999, 11; Dannenbauer 1997, 5). Belegt wird dies durch neuropsychologische Befunde bei hirngeschädigten Personen, denen es nicht gelingt, Wörtern Bedeutungen zuzuordnen oder die phonologische Repräsentation für aktivierte Wortbedeutungen zu finden. Auch ‚gesunden‘ Menschen ist dieses Phänomen in abgeschwächter Form bekannt: Dann wenn einem das „Wort auf der Zunge liegt“, man vielleicht sogar an Anfangslaut oder Silbenzahl erinnern kann, es aber nicht gelingt, die passende Wortform zu aktivieren (Dannenbauer 1997, 5). Diese ‚doppelte‘ bzw. getrennte Vernetzung kann Auswirkungen sowohl auf die expressive Produktion von Sprache (Sprechen und Schreiben) als auch auf das Verständnis von gesprochenem oder auch gelesenen haben.

Die Prozesse des Wortzugriffs sind sowohl beim Sprachverständnis als auch der –produktion äußerst komplex. Es gibt unterschiedliche Modelle, die DANNENBAUER (1997, 6) folgendermaßen zusammen fasst:

*„In dem Punkt aber stimmen sie überein, dass der Erkennungs- oder Suchprozess darin besteht, dass im Netzwerk zunächst eine sich ausbreitende Aktivierung entsteht, durch die eine Vielzahl möglicher Wörter vorbereitet wird, deren Kreis durch Hemmung bzw. Summierung von Aktivierung zunehmend eingeengt wird, bis nur noch das Wort übrig bleibt, das am meisten Aktivierungsimpulse auf sich vereinigt.“*

Zudem haben der (sprachliche) Kontext und die Erwartungshaltung des Hörers einen starken Einfluss auf die Worterkennung; der Prozess der Wortproduktion ist ebenfalls zielgerichtet und vielschichtig und kann bei DANNENBAUER (ebd.) nachgelesen werden (vgl. auch Kap. 2.1.2).

### 2.1.4 Der Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht

Im letzten Jahrhundert wurden unterschiedliche Hypothesen entwickelt, die versucht haben, den komplexen und empirisch nur schwer zugänglichen Prozess, nämlich wie das Kind Sprache erwirbt, zu erklären. Als wesentliche Theorien, die der *interaktionistischen* Sicht vorangegangen sind, gelten die *behavioristische* Sicht (SKINNER), der *nativistische* Ansatz (CHOMSKY) und die *kognitionstheoretische* Sicht (PIAGET) (vgl. Füssenich/Heidtmann 1984). Als aktuellster Ansatz zum Spracherwerb bei Kindern, der auch versucht, Teile der älteren Modelle zu integrieren, kann derzeit der *interaktionistische* Ansatz (BRUNER) gesehen werden, bei dem der Pragmatik eine zentrale Rolle zukommt. Den Ausgangspunkt für den Spracherwerb bilden aus dieser Sichtweise der Dialog und das gemeinsame Handeln. Daher werde ich mich in dieser Arbeit auf die interaktionistische Sicht konzentrieren.

Nach BRUNER kann der Spracherwerb auf mindestens drei verschiedene Arten verstanden werden: unter dem formalen Aspekt (Erwerb von Syntax, Grammatik), unter dem Aspekt der Semantik (dem Erwerb von Bedeutungen) und der Pragmatik, bei der die kommunikative Funktion, also „wie- man- etwas- durch- Sprache- erreicht“ im Zentrum steht. Diese drei Ebenen sind nach BRUNER beim Prozess des Spracherwerbs untrennbar miteinander verbunden. Daher sieht er den Fortschritt beim Spracherwerb weniger in der Wohlgeformtheit von Äußerungen, sondern im Bereich der Wirksamkeit oder Effektivität des sprachlichen Handelns: also darin, inwiefern ein Kind die *kommunikative Funktion der Sprache* erkannt hat (Bruner 2002, 13ff).

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie der Bedeutungserwerb erst in kommunikativen Situationen, nämlich der Interaktion entstehen kann. Eine besondere Rolle spielt dabei aus interaktionistischer Sicht ein unterstützender Rahmen für den Spracherwerb, in dem das Kind erfährt, dass es etwas durch sein (sprachliches) Verhalten bewirken kann, wie auch spezifische Aspekte der vorsprachlichen Interaktion.

#### UNTERSTÜTZENDER RAHMEN FÜR DEN SPRACHERWERB

Der Spracherwerb eines Kindes wird nach BRUNER – vereinfacht gesagt – von zwei Faktoren beeinflusst: Einerseits von den speziellen Sprachlernfähigkeiten, die ein Kind mit bringt und die auf Noam CHOMSKYS (1959) nativistische Theorie zurück gehen, als *Language Acquisition Device (LAD)* bezeichnet, und andererseits einer Art Hilssystem zum Spracherwerb, das er *Language Acquisition Support System (LASS)* nennt (Bruner 2002, 15). Das Gelingen des Spracherwerbs hängt also sowohl vom Kind und seinen (kognitiven) Grundvoraussetzungen als auch von der Umgebung ab. Iris FÜSSENICH betont: „*Sprechen zu lernen ist nicht die*

*Leistung des Kindes allein, sondern die Sprachentwicklung ist ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugspersonen einen ebenso wichtigen Anteil haben wie das Kind selbst*<sup>5</sup> (Füssenich 2002, 67).

Die Bezugsperson unterstützt das Kind einerseits dadurch, indem sie den Part übernimmt, den das Kind noch nicht kann, sich aber zurücknimmt, sobald das Kind etwas erworben hat. Zumeist unbewusst wenden Mütter sprachliche Strategien an, nämlich *Vereinfachung*, *Verdeutlichung* und *Expressivität*, die es dem Kind erleichtern, innerhalb der Situation die Struktur der Sprache zu verstehen und sich anzueignen.

Solche vertrauten, zur Routine gewordene Situationen nennt BRUNER (2002, 33ff) **Formate**. Formate sind jedoch nicht nur in der frühen Interaktion sondern auch in späteren Phasen des Spracherwerbs besonders lernförderlich. Insbesondere für spielerische Formate ist charakteristisch, dass sie aus „verabredeten Ereignissen“ bestehen, die sprachlich geschaffen und somit sprachlich wieder herbei geführt werden können (BRUNER 2002, 35). Aus der interaktionistischen Sicht des Spracherwerbs steht der Erwachsene dem Kind als Kommunikationspartner zur Verfügung, wobei diese dem Kind dient, „*die sprachlich vermittelten Absichten des Kindes an die Bedingungen der Sprachgemeinschaft anzupassen*“ (Füssenich 2002, 67). Aufgrund der Wirksamkeit der Formate werden deren Grundprinzipien auch in der Sprachförderung oder –therapie eingesetzt (vgl. Kap. 2.4.1).

#### ASPEKTE DER VORSPRACHLICHEN KOMMUNIKATION

Der Spracherwerb beginnt bereits bevor das Kind seine erste sprachliche Äußerung, das erste Wort von sich gibt (BRUNER 2002, Füssenich 2002, Meibauer/ Rothweiler 1999, Szagun 2006), nämlich dann, wenn die ersten Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind als Handlungsrahmen für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen können (Füssenich 2002, 67), also dann wenn ein Kind beginnt, Begriffe zu erwerben. Da die vorsprachliche Kommunikation aus der interaktionistischen Sicht einen weitreichenden Einfluss auf die weitere sprachliche Entwicklung eines Kindes hat, möchte ich einige wesentliche Aspekte skizzieren.

Der auf PIAGETS (1969) kognitionstheoretischen Ansatz zurückgehenden **Objektpermanenz** fällt beim Übergang zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Kommunikation eine Schlüsselrolle zu. Objektpermanenz bezeichnet das Wissen, bei dem Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung vorhanden sind. Mit der Objektpermanenz zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung, da diese Erkenntnis auch als die erste Konstruktion des Denkens gewertet werden kann. Ihr Erwerb bedeutet somit einen wichtigen

Entwicklungsschritt für das Kind. Verfügt ein Kind über sie, hat es eine Vorstellung von einem augenblicklich nicht vorhandenen Objekt. Dieses Vorstellungsbild stellt die früheste Form von Symbolen dar (vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002, 70; Szagun 2006, 132).

Mit den frühen Interaktionen verbunden ist das Herstellen von **Referenzbezügen**, womit die Fähigkeit gemeint ist, auf außersprachliche Objekte hinzuweisen. Diese Referenzbezüge sind wichtig für die Entwicklung des Bedeutens und entwickeln sich innerhalb der Formate. Eine Voraussetzung hierfür stellt der **Trianguläre Blickkontakt** dar: das Kind kann seine Aufmerksamkeit auf die Bezugsperson *und* ein Objekt richten (BRUNER 2002, 54 ff, Füssenich <sup>5</sup>2002, 69).

Der erste Referenzbezug den ein Kind erwirbt, ist das *Hinweisen*. Dabei sind zunächst aktive Reaktionen des Kindes wie stimmliche Äußerungen, Gesten, Lächeln, Augenkontakt mit der Mutter oder das Suchen nach einem Gegenstand gemeint. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit eines Kindes entwickelt sich über die Blickrichtung und die greifende Bewegung schließlich bis zum symbolischen „Zeigen“ auf etwas. So entsteht eine Form der nonverbalen Kommunikation bei der die Beteiligten sich gemeinsam auf etwas verständigen (vgl. Bruner 2002, Füssenich <sup>5</sup>2002, 70). Den zweiten Referenzbezug stellt das Beherrschen der *Deiktika*, also Ausdrücken wie „hier“, „da“ oder „dort“ dar. Das *Benennen*, der dritte Referenzbezug, dient der „*Entwicklung von außersprachlichen, konventionalisierten lexikalischen Ausdrücken*“. Diese stehen für außersprachliche Ereignisse in der gemeinsamen Welt von Kind und Bezugsperson (vgl. Bruner, 64ff, Füssenich 2002, 70). Deshalb können die Referenzbezüge als wesentliche Meilensteine bei der Bedeutungsentwicklung betrachtet werden.

### 2.1.5 Erste sprachliche Äußerungen bei Kindern

Nun ist es vor allem interessant, wie Kinder diesen oben beschriebenen immensen Wortschatz erwerben. In der sog. *Phase der ersten 50 Wörter* ist vor allem die Langsamkeit, mit welcher der Spracherwerb in dieser Phase von sich geht, auffallend.

Kinder produzieren ihre ersten Wörter ungefähr im Alter von 10 bis 18 Monaten. Für die Bezugspersonen stellt ‚das erste Wort‘ ebenso wie beispielsweise das Laufen lernen einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung des Kindes dar. Bevor ein Kind ein Objekt benennen kann, hat es schon vielfältige Erfahrungen mit ihm gesammelt, weiß, was es damit tun kann, wie es aussieht usw. Das Kind hat sich also zu Beginn des Spracherwerbs Begriffe (in irgendeiner Form) über Objekte gebildet (Szagun 2006, 144). Zunächst unterscheiden sich die ersten Wörter von Kindern in vielfacher Weise von den Wörtern, die Erwachsene verwenden. Diese Unterschiede manifestieren sich einerseits in den häufigen Vereinfachungen



der lautlichen Struktur, wie auch in Bezug auf die Funktion oder den Status der Wörter<sup>5</sup>(Meibauer/ Rothweiler 1999, 13).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die ersten Wörter eines Kindes im Gegensatz zum Lallen oder Weinen keinen Zustand ausdrücken, sondern Referenz zu etwas herstellen. Die ersten Worte können je nach Situation und Kontext Unterschiedliches bedeuten. Sie haben einen *sympraktischen* Charakter: Auch wenn ein Wort auf einen Gegenstand gerichtet ist, bleibt es zunächst untrennbar mit der Handlung verbunden. Nach dem Auftauchen dieser ersten Wörter werden Äußerungen mit eindeutiger Referenz ausgesprochen. Dies geschieht nun unabhängig von sympraktischen Kontext und die Wörter erhalten eine Selbstständigkeit. Nun haben sie einen *synsemantischen* Charakter (Füssenich<sup>5</sup>2002, 71f). FÜSSENICH (ebd.) hält fest, dass selbst wenn ein Wort eine exakte Gegenstandsbezogenheit zu haben scheint, es doch den engen Zusammenhang zur Handlung beibehält und nicht den Gegenstand sondern nur irgendein Merkmal von diesem bezeichnet.

Das lexikalisch-semantische System eines Kindes kann sich dann auf der Basis dieses in der *Phase der ersten 50 Wörter* erworbenen, frühen lexikalischen Repertoires organisieren. Die Entwicklungsgeschwindigkeit und die –muster können dabei individuell unterschiedlich sein (vgl. Kauschke 1999, 133f).

#### *2.1.6 Erweiterung sprachlich- kommunikativer Fähigkeiten*

Im Anschluss an die Phase der ersten 50 Wörter beschleunigt sich das Wachstum des kindlichen Lexikons rapide: Die Kinder beginnen, mehrere Wörter pro Tag zu erwerben. Der sog. **Wortschatzspurt** beginnt ungefähr mit 1,6 bis 2,0 Jahren, kann aber individuell unterschiedlich verlaufen. Viele Kinder beginnen nun im Gegensatz zur Phase der ersten 50 Wörter, zumindest einen Teil der Wörter in unterschiedlichen Kontexten und referentiell zu verwenden. Bemerkenswert ist, dass Kinder während dieser Phase nicht nur Wörter und deren Bedeutungen erwerben, sondern dass dies auch mit einem Ausbau grammatischer und phonetisch-phonologischer Fähigkeiten einhergeht. Jedoch konnte die genaue Ursache für das Einsetzen des Wortschatzspurtes bislang noch nicht geklärt werden (vgl. Meibauer/ Rothweiler 1999, 16f).

---

<sup>5</sup>Hierzu gibt es eine kontroverse Diskussion in der Literatur, auf die jedoch in dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann. Die zentralen Aspekte sind nachzulesen z.B. bei Meibauer und Rothweiler 1999.

## WIE LERNEN KINDER WÖRTER?

Um mich an diesen Sachverhalt anzunähern möchte ich zwei Konzepte heranziehen. Im ersten Part versuche ich Erklärungsansätze zu skizzieren, wie Kinder überhaupt in Interaktionen die Referenz zwischen einem Wort und einem Begriff, bzw. Objekt herstellen. Im zweiten Part gehe ich auf das sog. *fast mapping* ein, dem eine wesentliche Rolle beim Ausbau des Wortschatzes zugeschrieben wird.

Es wird angenommen, dass Kinder, wenn sie Referenzbezüge herstellen, um die Möglichkeiten (Hypothesen) der Zuordnung von Wort und Begriff einzuschränken, nach bestimmten Prinzipien vorgehen. MARKMANS (1983) *Hypothesen einschränkenden Prinzipien* zufolge nehmen Kinder an, dass

- Bezeichnungen sich jeweils auf eine Klasse von Objekten beziehen,
- Wörter sich auf ganze Objekte und nicht auf Teile davon beziehen
- zwei Wörter sich nicht auf dasselbe Objekt beziehen, da ein Objekt nur einen Namen hat (Ausschließlichkeitsprinzip) (Szagun 2006, 145f) .

Zur Gültigkeit dieser Hypothesen gibt es widersprüchliche Untersuchungsergebnisse (ebd). Jedoch widerspricht m.E. die Tatsache, dass beispielsweise simultan zweisprachig aufwachsende Kinder schon früh verschiedene Bezeichnungen für ein und denselben Sachverhalt lernen, der Ausschließlichkeit dieser Theorie. Daraus lässt sich folgern, dass die oben genannten Prinzipien nicht unter allen Bedingungen gelten.

Experimentelle Versuche von TOMASELLO haben ergeben, dass schon zweijährige Kinder in der Lage sind, in *sozialen Situationen* die Handlungsabsichten Erwachsener unter Einsatz verschiedener Hinweise im Erwachsenenverhalten zu verstehen und zu interpretieren und so neue Wörter lernen (Szagun 2006, 149f).

Das Konzept des ***fast mapping*** wird häufig in einen Zusammenhang mit dem (schnellen) Ausbau des Wortschatzes gebracht. Hierin zeigt sich die Fähigkeit von Kindern, sprachliche Einheiten schnell in ihr Lexikon aufzunehmen und anzuwenden. Ausgangspunkt für das *fast mapping* ist häufig eine spontane oder zeitlich versetzte Imitation eines Wortes. Daher kommt der Imitation im Bedeutungserwerb eine wichtige Rolle zu, indem sie eine Gelegenheit schafft, ein Wort in das mentale Lexikon aufzunehmen (vgl. Jeuk 2003, 98ff).

Dabei übernimmt ein Kind zunächst markante Teile der Wortform, wobei die Repräsentation zunächst noch unvollständig ist. Daher muss eine weitere Phase folgen, in der die erste Repräsentation weiter ausdifferenziert wird. Hierzu nutzen Kinder grammatische Informationen wie Flektive oder Wortstellung, aber auch kommunikative Hinweise (vgl. Meibauer/ Rothweiler 1999, 20f).

Eine Studie von Rothweiler zeigte, dass Kinder mit geringerem Wortschatz genauso wie andere Kinder zum *fast mapping* fähig sind, ihnen jedoch die Speicherung schwer fällt. Daher gilt zu bedenken, dass eine spontane (zeitnahe) oder zeitversetzte Imitation eines Kindes nicht unbedingt etwas darüber aussagt, ob eine lexikalische Struktur bzw. ein Wort gelernt wird (vgl. Jeuk 2003, 98ff).

#### AUSBAU DES KINDLICHEN WORTSCHATZES

In den Anfangsphasen des Spracherwerbs unterscheidet sich die individuelle Bedeutung oder Referenz vieler Wörter, die Kinder verwenden, noch von der zielsprachlichen Bedeutung, wobei Kinder sich dieser allmählich annähern. BARRETT (1995) nennt vier Möglichkeiten der Abweichung des kindlichen Wortschatzes, die beobachtet werden können (vgl. Jeuk 2003, 87).

Bei einer *Überdehnung* bezieht ein Kind Merkmale einer Untergruppe, wie der Funktion oder des Aussehens, auch auf andere der Referenten, die das Wort in der Zielsprache umfasst. Ein Beispiel für eine Überdehnung wäre, wenn ein Kind alle Tiere, die vier Beine haben, als „Hund“ bezeichnet. Überdehnungen fallen im kindlichen Sprachgebrauch eher auf, weil sie zu Abweichungen von der Erwachsenensprache führen können.

Bei *Unterdehnungen* dagegen bezieht sich das Wort des Kindes auf eine Untergruppe von Referenten, die das Wort in der Zielsprache umfasst. Dabei fallen Unterdehnungen weniger auf als Überdehnungen, da die kindlichen Äußerungen nicht unbedingt als Abweichungen beobachtet werden können, wenn sie z.B. „Hund“ nur für schwarze Hunde verwenden.

Bei *Überlappungen* bezieht sich das Wort des Kindes auf eine Gruppe von Referenten, die teilweise, also in bestimmten Merkmalen, mit dem Zielwort übereinstimmt.

Beim *mismatch* (falscher Gebrauch) gibt es dagegen keinerlei Übereinstimmung mit dem Zielwort (vgl. Jeuk 2003, 87ff, Meibauer/Rothweiler 1999, 17f).

Wenn Kinder neue Wörter in ihr Vokabular aufnehmen, müssen sie das betreffende semantische Feld einerseits unterteilen, andererseits bereits vorhandenes umstrukturieren und übergeordnete und untergeordnete Begriffe hinzufügen. Häufig wird beim Ausbau eines semantischen Feldes zunächst mit einer Basiskategorie begonnen, z.B. Hund oder Baum und diese dann weiter ausdifferenziert (vgl. Prototypentheorie, Kap. 2.1.2). Auf einer solchen Basis erfolgt dann der Ausbau des Lexikons nach semantischen Feldern und der Differenzierung der Kategorien, indem immer neue Wörter für feinere Unterscheidungen hinzugefügt werden (vgl. Jeuk 2003, 91).

## SCHLIEßEN LEXIKALISCHER LÜCKEN

Nach CLARK erfolgt der Bedeutungserwerb, weil Kinder Lücken im Vokabular füllen. Dazu benötigen Kinder Strategien oder Verhaltensweisen, um ihren Wortschatz zu erweitern und kommunikative Situationen verbal zu bewältigen. Daher formuliert CLARK das *Kontrast-* und *Konventionalitätsprinzip*, um die Erweiterung des Wortschatzes zu erklären. Dieses besagt, dass Kinder gerade die konventionellen Bedeutungen erwerben, die sich von den ihnen bereits bekannten Bedeutungen unterscheiden.

*Sprachliche Ganzheiten* greifen Kinder nach Nelson aus ihrer sprachlichen Umgebung auf und setzen sie dann nach ihrem Verständnis situationsadäquat ein, z.B. „ich weiß nicht“.

Eine Erweiterung des sprachlichen Lexikons erfolgt aber gerade dann, wenn Kinder einzelne Elemente aus der gesprochenen Sprache isolieren können, sie dekontextualisieren und schließlich selbst in eine eigene Äußerung einbinden können (vgl. Füssenich, S 77ff).

## NEUBILDUNGEN VON WÖRTERN

Um Bedeutungen auszudrücken, für die Kinder noch über kein Wort verfügen, verändern oder kombinieren Kinder bereits bekannte Lexeme. CLARK erarbeitet vier Erwerbsprinzipien, die sich auf die Fähigkeit, neue Wortformen zu bilden, beziehen:

- *Prinzip der semantischen Transparenz* (eigenständige Wörter werden kombiniert um eine neue Bedeutung zu bezeichnen, z.B. *Blumenmann* für Gärtner)
- *Prinzip der einfachen Form* (vor allem Übertragungen eines Wortes in eine andere Wortkategorie, z.B. *schlüsseln* für Tür aufschließen)
- *Prinzip der Regularisierung* (Übergeneralisierung bestimmter sprachlicher Formen (vgl. dazu auch mismatches) z.B. Papagei - *Mamagei*)
- *Prinzip der Produktivität* (häufig vorkommende Mittel der Wortbildung werden zur Bildung neuer Wortformen verwendet, z.B. *zermischen* statt vermischen)

(vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002, 77f).

Wenn Kinder Wörter bilden, zeigt dies, dass sie sich kreativ mit Sprache auseinandersetzen und einzelne Elemente identifizieren können, wie beispielsweise Wortbildungsmorpheme, um diese dann neu kombinieren. Es ist anzunehmen, dass Kinder dabei Hypothesen über die Struktur der Sprache bilden (vgl. dazu auch Kap. 2.1.7).

## WEITERE VERHALTENSWEISEN IM UMGANG

Können Kinder zunächst ein Wort nicht abrufen, können Schweigen oder Deixis (verbal/nonverbal) Strategien sein, um die Lücken zu füllen. Dagegen verweisen Umformulierungen, Pausenfüller (äh,...) oder Abrufhilfen (also..) auf semantisch-konzeptuelle Abruf- und Lernprozesse. Möglicherweise verwenden Kinder sog. *Passe- par- tout-* Wörter, die je nach Kon-

text für unterschiedliche Dinge eingesetzt werden können, deren Gebrauch geht aber mit der Ausdifferenzierung des Wortschatzes zurück (vgl. Jeuk 2003).

Eine besonders wirkungsvolle Strategie zur Erweiterung des Wortschatzes ist das Stellen von *Fragen*. Dies beginnt im Prinzip schon dann, wenn Kinder im frühen Spracherwerb auf etwas zeigen oder Deiktika verwenden (Referenzbezüge herstellen) und die Bezugspersonen dieses Objekt dann benennen. Später fragen Kinder dann nach den Namen von den Dingen, über die sie reden möchten oder die sie benennen wollen „Was ist das?“ oder umgekehrt können sie auch nach der Bedeutung eines Wortes, das ihnen unbekannt ist, fragen (vgl. Jeuk 2003, 108f).

Kinder erproben beim Erwerb der Sprache gewissermaßen auch für sie neue Formen oder solche, die sie noch nicht sicher beherrschen. Nehmen sie selbst oder der Kommunikationspartner die verwendete Form als nicht passend wahr oder führt sie zu Verständnisschwierigkeiten, kann es sein, dass Kinder sich selbst korrigieren. Korrekturen können sich dabei sowohl auf die lautliche als auch auf die inhaltliche Form eines Wortes oder sprachlichen Ausdrucks beziehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Korrekturen sich beim Spracherwerb häufig auf die Phänomene beziehen, die ein Kind gerade lernt (vgl. Jeuk 2003, 106f).

Abschließend möchte ich festhalten, dass die Erweiterung sprachlich kommunikativer Fähigkeiten hauptsächlich in den Kommunikationssituationen entstehen, in denen Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation auftreten. Es gibt eine Vielzahl von Strategien, die Kinder hierbei anwenden können. Diese Strategien oder Verhaltensweisen vermitteln einen Einblick in den Lernstand eines Kindes, da sie einerseits zeigen können, wo Kompetenzen liegen oder wo Kinder auf weniger effektive Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes zurück greifen. Daher wird die Beobachtung eben dieser aufgeführten kindlichen Strategien auch zu diagnostischen Zwecken eingesetzt (vgl. Kap. 2.3).

#### *2.1.7 Wissen über Sprache: Metakommunikation und Extrakommunikation*

Warum Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern, illustriert Füssenich mit der Fähigkeit, sich über die Welt zu wundern und dies entsprechend den eigenen Fähigkeiten mitzuteilen. In Gesprächen von Kindern nimmt neben der Kommunikation zunehmend auch das Gespräch über Sprache einen bedeutenden Stellenwert ein. *„In dem Maße, in dem dem Sprechenden lernenden Kind bewusst wird, dass es Sprechen lernt, nehmen die Möglichkeiten zu, über Sprache nachzudenken und zu sprechen, und dabei erwirbt es metasprachliche Fähigkeiten“* (Füssenich <sup>5</sup>2002, 79ff).

Um den qualitativen Unterschied dieser Entwicklung zu berücksichtigen verwenden ANDRESEN und AUGST die Begriffe *Metakommunikation* und *Extrakommunikation*. (Füssenich<sup>5</sup>2002, 80; Füssenich/Löffler 2005, 19). Werden innerhalb der Kommunikation auftretende Kommunikationsstörungen, z.B. Verständnisschwierigkeiten, behoben, so handelt es sich um metakommunikative Äußerungen. Extrakommunikation bezeichnet dagegen die ausdrückliche Thematisierung sprachlicher Phänomene (ebd.). Kinder sprechen bei der Extrakommunikation über Sprache ohne dass Kommunikationsprobleme vorliegen, z.B. wenn im Unterricht gefragt wird: „Womit fängt Auto an?“ und ein Kind antwortet: „Mit der Stoßstange“.

*„Die Fähigkeit zur Extrakommunikation setzt voraus, Sprache auf der Ebene der Metakommunikation zu reflektieren, weil dies erste Äußerungen der Auseinandersetzung mit Sprache sind“* (Füssenich/ Löffler 2005, 20).

Hierfür müssen Kinder in der Lage sein, explizit sprachliches Wissen zu dekontextualisieren und sie müssen über Begriffe verfügen, um über Sprache sprechen zu können. Kinder eignen sich vor allem dann die Fähigkeit über Sprache nachzudenken an, wenn im Dialog Probleme mit der Verständigung auftreten. Der Erwerb der metasprachlichen Fähigkeiten hängt eng zusammen mit der Entwicklung semantischer Fähigkeiten, insbesondere den Verhaltensweisen die zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.1.6) beitragen (Füssenich/ Löffler 2005, 20). Beispielsweise zeigen gerade Neuschöpfungen (Kap. 2.1.6), dass Kinder sich intensiv mit der Struktur von Sprache auseinandersetzen.

Bei vielen Kindern lassen sich schon kurz vor der Einschulung erste Ansätze zu extrakommunikativen Fähigkeiten erkennen, beispielsweise dann, wenn die Kinder mit Sprache spielen und dabei bewusst Einheiten wie Silben oder Phoneme austauschen.

Diese Fähigkeiten entwickeln sich, ebenso wie auch andere Fähigkeiten der mündlichen Sprache, in Auseinandersetzung mit Schrift weiter, weshalb ich sie erst in Kap. 3 thematisieren werde: *„Kinder lernen vor allem im Umgang mit der Schriftsprache, vom Inhalt des Gesagten abzusehen und sich ganz auf die Struktur der Sprache zu konzentrieren. Die metasprachliche Fähigkeit wird als dekontextualisierte Sprachauffassung bezeichnet“* (Schmid-Barkow 1999, 36).

### 2.1.8 Fazit

Bedeutungen sind, bildlich gesprochen, das Herz des Spracherwerbs, Kommunikationssituationen, in denen das Kind sprachlich handelnd tätig ist, der Motor.

In Anlehnung an die interaktionistische Theorie des Spracherwerbs wird davon ausgegangen, dass zum Bedeutungserwerb sowohl das Kind mit seinen Voraussetzungen, wie auch das soziale Umfeld in dem Kommunikation stattfindet, beitragen. Routinierte Handlungsabläufe, die Formate, gelten als besonders lernförderlich. In diesen haben die Bezugspersonen eine genauso wichtige Rolle wie das Kind selbst, indem sie es im Dialog unterstützen.

Beim Ausbau des kindlichen Wortschatzes und der Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten spielen vor allem das *fast mapping* eine Rolle, wie auch Verhaltensweisen, die Kinder an den Tag legen, wenn sie ein Wort oder dessen Bedeutung nicht kennen. Insbesondere Korrekturen oder Fragen nach Bedeutungen können auf Lernprozesse und möglicherweise auch auf sich entwickelnde metasprachliche Fähigkeiten hinweisen.

Bei mehrsprachigen Kindern ist zu erwarten, dass sich der Bedeutungserwerb unter Berücksichtigung der in Kap. 1 beschriebenen Gesichtspunkte auf eine ähnliche Weise vollzieht wie bei einsprachigen Kindern, also dass Kinder zuerst einzelne Wörter und auch Ganzheiten erlernen und sich die Bedeutungen eines Wortes erst langsam ausdifferenzieren (vgl. Füssenich /Geisel 2008, 18).

Der Erwerbskontext spielt sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Kindern eine zentrale Rolle bei der Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Mehrsprachige Kinder erwerben Bedeutungen in zwei Sprachen, sie müssen in ihrer Erstsprache erst ein bestimmtes Niveau erreicht haben, damit sich die beschriebenen Vorteile im metasprachlichen Bereich entwickeln können.

## 2.2 Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen

Der Bedeutungserwerb hat, wie in Kap. 2.1 gezeigt wurde, eine herausragende Bedeutung für den Spracherwerb. Haben Kinder sprachliche Probleme, steht jedoch meistens die Aussprache oder die Grammatik im Zentrum von Untersuchungen. Probleme beim Erwerb semantischer Fähigkeiten werden in vielen Publikationen entweder vernachlässigt oder auf das Merkmal des *eingeschränkten Wortschatzes* reduziert. Dies greift aber aufgrund der Komplexität des Erwerbsprozesses viel zu kurz (vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 17f).

Schwierigkeiten im Bereich der Semantik wirken sich auch auf andere Sprachebenen aus. Besonders greifbar kann dies im Bereich der Grammatik beobachtet werden. Bereits 1901 hat LIEBMANN zwischen drei Graden des Agrammatismus unterschieden, womit er jedoch

nicht Schweregrade sondern unterschiedliche Arten des Agrammatismus darstellte. Die ersten beiden dieser drei Arten des Agrammatismus sind interessanterweise nicht auf primär formale Ursachen sondern auf semantische Schwierigkeiten, nämlich „fehlende Begriffe“ zurück zu führen (Liebmann 1901, 240ff). Darin zeigt sich die zentrale Bedeutung der Semantik für die Entwicklung der anderen sprachlichen Ebenen, was in Kap. 4 mit Blick auf das Schreiben nochmals aufgegriffen wird.

Das mentale Lexikon eines Menschen verändert und strukturiert sich in seiner Entwicklung (vgl. Kap. 2.1), was im Hinblick auf die konkreten Erfahrungen eines Kindes und dessen zunehmende Versprachlichung und geistige Verfügbarkeit zu verstehen ist. Störungen können dabei in jeder Entwicklungsphase und auf unterschiedliche Art auftreten: Beispielsweise können bedeutsame Entwicklungsphasen mit zeitlicher Verzögerung bewältigt werden; andererseits kann es sein, dass manche Kinder ihr Lexikon nur sehr langsam und unpräzise im Hinblick auf weitere Entwicklungsstufen vervollständigen (Füssenich <sup>5</sup>2002, 84f).

FÜSSENICH/ GEISEL beschreiben vier Bereiche, in denen Schwierigkeiten auftreten können:

- eingeschränkter Wortschatz
- fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes
- Probleme mit dem Sprachverständnis
- Probleme mit der Wortfindung (Füssenich/ Geisel 2008, 18).

Handelt es sich um Kinder, die bereits das Schulalter erreicht haben, gewinnt ein weiterer Bereich, in dem Schwierigkeiten auftreten können, an Bedeutung: die Entwicklung meta-kommunikativer und extrakommunikativer Fähigkeiten. Da diese Schwierigkeit des Bedeutungserwerbs sehr eng mit der Entwicklung von Schreibkompetenz zusammenhängt, werde ich die Probleme, die in diesem Bereich auftreten können, erst in Kap. 3 im Zusammenhang mit der Schriftsprache thematisieren.

### *2.2.1 Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes*

Der Umfang bzw. die Zunahme des Wortschatzes gilt als (vordergründiges) Merkmal für einen erfolgreichen Spracherwerb (vgl. Jeuk 2003, 270). Dies lässt sich dadurch begründen, dass Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich über keine oder nur geringe Fähigkeiten verfügen, ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bzw. ihren eingeschränkten Wortschatz zu erweitern. Fehlt ihnen ein Wort oder ein Begriff, greifen sie auf Verhaltensweisen zurück, die nicht zur Erweiterung ihrer Fähigkeiten beitragen. Das Verhalten der Kinder kann dabei sehr individuell verlaufen (Füssenich/ Geisel 2008, 18f).



JEUK (2003) arbeitet heraus, dass es bei mehrsprachigen Kindern (DaZ) einen Zusammenhang gibt zwischen der Vielfalt und Kreativität der angewandten Verhaltensweisen und dem Wortschatzerwerb im Deutschen. Damit kann festgehalten werden, dass Kinder beim Bedeutungserwerb sowohl in der Erst- wie auch der Zweitsprache in vergleichbarer Weise Strategien zur Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten anwenden. Insbesondere Ersetzungen, Fragen, Wortneuschöpfungen, metasprachliche Aspekte oder Korrekturen korrelieren mit einem erfolgreichen Erwerb des Lexikons, sind bei Kindern mit Schwierigkeiten aber vergleichsweise selten beobachtbar (Jeuk 2003, 270ff).

Dagegen erweist sich der Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten der vorsprachlichen Kommunikation wie Deixis (gestisch oder sprachlich), Vermeidungsverhalten (z.B. ausweichendes Verhalten oder Antworten mit Ganzheiten), Ersetzungen z.B. durch *Passe-partout*-Wörter wie „machen“ etc. als eher ungünstig (ebd.). Kinder mit Sprachstörungen lösen die Problematik fehlender Bedeutungen oft auf ihre eigene Art, beispielsweise in dem sie Ersetzungen mit unspezifischen Oberbegriffen oder Wörtern aus demselben semantischen Feld vornehmen. Dabei kann es ihnen schwer fallen, innerhalb eines semantischen Feldes exakt zu differenzieren. Dies deutet darauf hin, dass sie ihr mentales Lexikon häufig nur sehr langsam und eher unpräzise erweitern (vgl. Füssenich <sup>5</sup>2002, 85f). Bedenkt man die in Kap. 2.1.6 im Zusammenhang mit dem *fast mapping* erläuterten Aspekte, so ist es naheliegend, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben, sprachliches Wissen einerseits aufzunehmen und andererseits so zu speichern, dass sie es wieder mühelos abrufen können. Vermutlich setzen sich Kinder mit Schwierigkeiten oft weniger aktiv und kreativ mit Sprache auseinander (vgl. z.B. Neubildungen von Wörtern, Kap. 2.1.7), wundern sich kaum über sprachliche Äußerungen und haben daher Schwierigkeiten, metasprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit diesen Schwierigkeiten auch Probleme damit haben, neue Alltagserfahrungen hinreichend zu strukturieren und so bereits vorhandenes Wissen zu differenzieren und zu erweitern (vgl. ebd.).

### *2.2.2 Probleme mit dem Sprachverständnis*

Beeinträchtigungen beim Bedeutungserwerb können auch schon in der vorsprachlichen Phase, nämlich in der frühen Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson auftreten. Gelingt es nicht, gemeinsame Handlungsabläufe zu entwickeln, kann dies zur Folge haben, dass die Kinder nicht über die vorsprachlich notwendigen Referenzbezüge verfügen oder diese erst erheblich später erwerben. Daraus kann ein verspäteter Sprechbeginn oder eingeschränktes Sprachverständnis resultieren (Füssenich <sup>5</sup>2002, 84f). BAUR/ ENDRES definieren „Sprachverständnis als die Fähigkeit, rein sprachliche Informationen zu verarbeiten“. Nach AMOROSA

(1992) bezeichnet Sprachverständnis im engeren Sinne den Prozess, durch den der Hörer eine gesprochene Äußerung interpretiert (Baur/ Endres 1999, 318f).

Sprachverständnisstörungen beeinflussen alle Lebensbereiche in besonderem Maße, z.B. ist Sprache das zentrale Medium, mit welchem in der Schule Lernstoff vermittelt wird. Haben Kinder Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis, heißt das, dass auch die Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sind. Zudem wirken sich Sprachverständnisstörungen belastend auf alltägliche Kommunikationssituationen aus.

Dessen ungeachtet sind Störungen des Sprachverständnisses deutlich schwerer einzuschätzen als die expressiven Leistungen. Problematisch sind auch Fehlinterpretationen des Begriffs, welche implizieren, dass mit der Diagnose eine kognitive Einschränkung einhergehe (ebd, 319). Ein eingeschränktes Sprachverständnis kann sich darin äußern, dass Kinder sich in der Kommunikation nur an Schlüsselwörtern orientieren oder Äußerungen der Gesprächspartner wiederholen. Um die Kommunikation aufrechtzuerhalten werden Fragen pauschal nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet, allgemeine Floskeln oder Passe- par- tout- Wörter verwendet (Füssenich <sup>5</sup>2002, 84f).

### *2.2.3 Probleme mit der Wortfindung*

Es gibt Kinder, die viele Wörter kennen, diese aber nicht abrufen können, z.B. kann die getrennte Speicherung von Laut und Bedeutung im Lexikon zu Schwierigkeiten mit der situativen Verfügbarkeit von Wörtern führen. Wortfindungsstörungen weisen zwar kein einheitliches Störungsbild auf, sollten aber dennoch von entwicklungsbedingten Besonderheiten bei Kindern abgegrenzt werden. Da das mentale Lexikon bei Kindern noch weniger ausdifferenziert ist, kann dies dazu führen, dass sie für den Wortabruf generell mehr Zeit benötigen als Erwachsene (Kolonko 1998, 255ff).

Neben zentralen Symptomen, die auch auf andere semantische Störungen<sup>6</sup> zutreffen wie Ersetzungen, Verwendung von Passe- par- tout- Wörtern etc. zeigen Wortfindungsstörungen sich in einem inkonstanten Gebrauch des Zielwortes, in einem deutlich besseren Wortverständnis oder darin, dass Kinder ihre Schwierigkeiten ansprechen: „Mir liegt es auf der Zunge...“ (Kolonko 1998, 257).

---

<sup>6</sup>Eine detailliertere Darstellung findet sich bei DANNENBAUER (1997).

#### *2.2.4 Der Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder*

Schwierigkeiten im Bedeutungserwerb wurden in der Literatur überwiegend für einsprachige Kinder beschrieben, jedoch kann angenommen werden, dass bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern Probleme beim Erwerb von Bedeutungen in gleicher Weise auftreten können. Deren Schwierigkeiten können mit fehlenden Erfahrungen oder auch mit dem Zweitspracherwerb zusammenhängen. Im Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern können zudem entwicklungsbedingte Charakteristika auftreten (vgl. Kap. 1.3), Interferenzen und Code-Mixing gelten ungefähr bis zum dritten Lebensjahr als entwicklungsbedingt. Prägen sie darüber hinaus jedoch die Sprechweise eines Kindes, bedeutet das eine kommunikative Einschränkung (vgl. Füssenich/Geisel 2008, 18).

Bei mehrsprachigen Kindern zeigen sich im Deutschen Probleme insbesondere auch beim Erwerb der Grammatik; etwa der Gebrauch der (bestimmten) Artikel oder der Gebrauch der korrekten Präpositionen können Schwierigkeiten bereiten (vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 29f).

Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten bleiben oft relativ lange unentdeckt oder werden unterschätzt. Daher spricht KNAPP von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“, welche sich dann auch auf die schulischen Leistungen massiv auswirken können. Dazu kann auch beitragen, dass Kinder in ihren Äußerungen solche Strukturen oder Wörter, die sie nicht sicher beherrschen eher vermeiden und die sprachlichen Leistungen daher kompetenter wirken, als sie es tatsächlich sind (vgl. Knapp 1999, 31).

#### *2.2.5 Fazit*

Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb können sämtliche sprachlichen Ebenen beeinträchtigen, bleiben aber im Gegensatz zu anderen Sprachschwierigkeiten häufiger unentdeckt. Da die Symptome der unterschiedlichen Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb oft ähnlich sind, sind sie häufig nicht zu unterscheiden, z.B. kann m.E. nicht unbedingt klar unterschieden werden, ob ein Kind einen Begriff situativ nicht abrufen kann oder ob es über diesen noch nicht verfügt (zumal Wortfindungsstörungen selten isoliert auftreten). Haben Kinder Probleme mit der Semantik, können sämtliche Lebensbereiche davon beeinträchtigt sein - sowohl Gesprächssituationen wie auch das Lernen in der Schule.

Zu Betonen ist, dass Schwierigkeiten im metasprachlichen Bereich sich vor allem auf die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten auswirken, da metasprachliche Fähigkeiten eine Voraussetzung zur Extrakommunikation darstellen. Sie werden daher in Kap 3 und 4 berücksichtigt werden.

Probleme zeigen sich insbesondere in einem ungünstigen Problemlöseverhalten, wenn Kinder nicht über Wörter oder Begriffe verfügen (vgl. dazu auch Kap. 2.3). Als besonders kritisch gestaltet es sich, wenn die Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb eines Kindes nicht oder nicht rechtzeitig bemerkt werden und der Blick nur auf die Symptome, wie z.B. Lernschwierigkeiten gerichtet wird.

## **2.3 Diagnose von Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb**

### **METHODISCHE SCHWIERIGKEITEN BEI DER ERFASSUNG VON PROBLEMEN MIT BEDEUTUNGEN**

Werden Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb vermutet, werden häufig Wortschatzüberprüfungen vorgenommen, z.B. AWST-R<sup>7</sup> wobei es schwierig ist, für den kindlichen Wortschatz eine repräsentative Stichprobe zu erhalten. Problematisch zu sehen ist hierbei insbesondere, dass ‚fertige‘ Begriffe überprüft werden. Bedeutungen verändern sich aber in der kindlichen Entwicklung und diese Prozesse werden in einem Wortschatztest nicht erfasst. Die ersten Referenzbezüge eines Kindes beziehen sich auf dessen unmittelbare Umgebung. Deshalb sollten bei der Diagnose die Lebenssituation und die Interessen des Kindes berücksichtigt werden. Bei der Diagnose eines Kindes sollte daher nicht nur der Umfang des Wortschatzes überprüft werden, sondern berücksichtigt werden, wie es sich bei fehlendem lexikalischem Wissen verhält und wie es mit den Worten umgeht, bzw. in welchem Kontext und auf welche Art gelernte Wörter verwendet werden.

Neben der Sprachproduktion ist auch das Sprachverständnis des Kindes relevant. In Anlehnung an die interaktionistische Sichtweise des Spracherwerbs sollten daher pragmatische Aspekte berücksichtigt werden, z.B. wie sich ein Kind in der Interaktion verhält, ob es ein Gespräch organisieren kann, wie es auf Korrekturen reagiert oder wenn es nicht verstanden wird (vgl. Füssenich<sup>5</sup> 2002, 87; Füssenich/ Heidtmann 1984, 55). Ferner kann den kindlichen Äußerungen entnommen werden, wie sie sich in ihrem Alltag sprachlich-kognitiv orientieren und Klassifizierungen vornehmen (vgl. Kap. 2.1).

Im Hinblick auf die Förderung eines Kindes ist der Einsatz eines (standardisierten) normierten Tests des Weiteren insofern fraglich, als das Ergebnis zwar eine Vergleichbarkeit (Reliabilität) ermöglicht, sich jedoch für die gezielte individuelle Förderung meist kaum oder keine Konsequenzen ableiten lassen. Daher sollte einem förderdiagnostischen Verfahren der Vorzug gegeben werden, bei dem auch Lernprozesse berücksichtigt werden und aus der Diagnose direkt Fördermöglichkeiten abgeleitet werden können. Dies kann erfasst werden, indem

---

<sup>7</sup> Kiese-Himmel: AWST-R :Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5 jährige Kinder – Revision.

das Kind in unterschiedlichen alltäglichen Situationen begleitet und beobachtet wird (Füssenich<sup>5</sup>2002, 87ff).

Im Zusammenhang dieser Arbeit stellt sich insbesondere die Frage, wie eine Einschätzung der semantischen Fähigkeiten bei älteren Kindern erfolgen kann, da zahlreiche Verfahren (z.B. Wortschatztests) sich auf den Elementarbereich beziehen.

#### METHODEN ZUR BEOBACHTUNG VON LERNPROZESSEN BEIM BEDEUTUNGSERWERB

Nach KAUSCHKE lassen (bei jüngeren Kindern) auf zwei Wegen Informationen über das kindliche Lexikon gewinnen: Einerseits durch Analysen der Spontansprache (freie Sprachproben) von Kindern andererseits durch die Einschätzung der Eltern, welche ein *Tagebuch über den Sprachgebrauch* ihrer Kinder führen (Kauschke 1999, 136f). Letzteres wird in dieser Form aufgrund der Komplexität nicht auf Kinder im Primarbereich anzuwenden sein, zeigt aber, dass dennoch die Einschätzung der Eltern bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder hinzugezogen werden sollte. Insbesondere bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten könnten Eltern wertvolle Informationen über den Gebrauch der Erstsprache, über die Familiensprache, etc. liefern. Dabei ist jedoch zu beachten, dass solche Einschätzungen durchaus subjektiv geprägt sein können.

Die *Analyse freier Sprachproben*, die alltäglichen Situationen entnommen wurden und längere Sequenzen umfassen, bezieht sich indessen auf die tatsächliche Verwendung von Wörtern, weshalb sich dieses Verfahren auch für ältere Kinder eignet. Als zweckmäßig für die Transkription erweist sich die auf EHLICH und REHBEIN (1976) zurückgehende sog. *Halbinterpretative Arbeitstranskription* (HIAT), welche sich der literarischen Umschrift bedient (vgl. Füssenich/ Heidtmann 1984, 56f).

Bei der Auswertung kindlicher Spontansprache ermöglichen die beiden Beobachtungsbögen, die FÜSSENICH/ GEISEL (2008) in „Literacy im Kindergarten“ veröffentlicht haben, eine geeignete Orientierung (vgl. Anhang A2). Berücksichtigt werden im *Beobachtungsbogen 1* Äußerungen oder Strategien, welche der *Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten* dienen (z.B. Fragen Korrekturen, ...). Im *Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten* werden die weniger erfolgreichen Verhaltensweisen erfasst. Diese wurden zu vier Problembereichen zusammengefasst: Verhaltensweisen der vorsprachlichen Kommunikation, Vermeidungsverhalten, Ersetzungen der nicht verfügbaren Wörter oder mangelndes Frageverhalten (vgl. Füssenich/ Geisel 2008).

Zur *Einschätzung des Sprachverständnisses* eines Kindes eignet sich die Analyse freier Sprachproben nach folgenden Kriterien:

- Interpretiert das Kind Äußerungen der Gesprächspartner nach Schlüsselwörtern?
- Antwortet das Kind auf Fragen häufig mit „ja“ oder „nein“?
- Verwendet das Kind häufig allgemeine Floskeln wie „weiß nicht“ oder Passe- par- tout- Wörter wie „des da“?
- Wiederholt das Kind häufig Äußerungen der Gesprächspartner oder Teile davon?

(vgl. Füssenich<sup>5</sup>2002, 85)

Zusätzlich können dem Kind Handlungsanweisungen (auch Nonsenshandlungen) gegeben und geschaut werden, wie es die Aufgaben löst. Dieses Verfahren wird auch bei Sprachentwicklungstests, z.B. dem SETK 3-5<sup>8</sup> zur Überprüfung des Sprachverständnisses angewandt. Aus eigener Erfahrung habe ich jedoch den Eindruck, dass die Aufgabenstellungen häufig sehr komplex sind (z.B. SETK 3-5: hypotaktische Satzstrukturen, Passiv-Konstruktionen), so dass sie von Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten kaum zu bewältigen sind. Wird ein Testverfahren eingesetzt, sollte die Auswertung daher in jedem Fall mit Rücksicht darauf qualitativ erfolgen.

#### RATEGARTEN ALS FÖRDERDIAGNOSTISCHE BEOBACHTUNGSAUFGABE

Im folgenden möchte ich eine förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe vorstellen, die zwar für den Elementarbereich konzipiert wurde, jedoch – wie im Praxisteil gezeigt wird – in den Grundzügen auch im Primarbereich eingesetzt werden kann. Das Buch „Literacy im Kindergarten“ (Füssenich/ Geisel 2008) enthält das Spiel „Rategarten“, welches ursprünglich von der Firma „Ravensburger“ stammt. Jedoch wurde der Spielablauf nach förderdiagnostischen Kriterien modifiziert, sowie der Spielplan mit Blick auf den Elementarbereich visuell vereinfacht. Der „Rategarten“<sup>9</sup> nach FÜSSENICH (2008) bietet innerhalb eines Spielformates (vgl. Kap. 2.1.4) sowohl Möglichkeiten der Diagnose wie auch der Förderung, wie ebenfalls im Praxisteil dieser Arbeit gezeigt wird. In den ersten beiden Phasen des Spieles geht es darum zu sehen, inwiefern Kinder über den Wortschatz innerhalb ausgewählter semantischer Felder verfügen und ob sie einzelne Begriffe Kategorien zuordnen, also Ober- und Unterbegriffe bilden können. In der anschließenden Spielphase geht es darum, durch geschicktes Fragen zu erraten, was auf einer Karte, welche ein Mitspieler gezogen hat, abgebildet ist. Interessant ist dabei, welche Ratestrategien Kinder verwenden und ob sie in der Lage sind, Äußerungen der Erwachsenen zu imitieren (vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 25ff). Im folgenden

---

<sup>8</sup>Grimm : Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder

<sup>9</sup>Detaillierte Ausführungen zu den Einsatzmöglichkeiten des Rategartens finden sich bei FÜSSENICH/ GEISEL (2008, 25ff)

möchte ich den Spielablauf sowie die diagnostischen Möglichkeiten dieser Beobachtungsaufgabe stichwortartig skizzieren:

<b>Rategarten</b> (Füssenich/ Geisel 2008)	
Material:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spielplan</li> <li>- Jeweils 12 Spielkarten zu den semantischen Feldern: Tiere, Spielzeug (doppelte Ausführung)</li> <li>- Spielfigur</li> <li>- „Oberbegriffstafeln“</li> <li>- Beobachtungsbogen Rategarten</li> </ul>
<b>ABLAUF DES SPIELS:</b>	
1. Spielkarten gemeinsam benennen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überprüfung des Wortschatzes</li> <li>- klären wichtiger Wörter für den weiteren Spielverlauf</li> </ul>
2. Karten sortieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oberbegriffe kennen</li> <li>- die Karten den Oberbegriffen zuordnen</li> </ul>
3. Rategarten spielen – nach modifizierten Spielregeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kann das Kind Fragen formulieren?</li> <li>- Fragt das Kind einzelne Begriffe ab, oder kann es Kategorisierungen vornehmen?</li> <li>- Kann das Kind Zuordnungen zu Oberbegriffen vornehmen? (Begriffshierarchien)</li> <li>- Kann das Kind den Fragestil des Erwachsenen imitieren?</li> <li>- Nimmt das Kind weitere Differenzierungen vor, z.B. nach Aussehen, Funktion (eigene oder vom Erwachsenen vorgegeben)</li> <li>- Werden Fragen logisch formuliert?</li> <li>- Sind Antworten des Kindes mit den von ihm gezogenen Begriffen stimmig?</li> </ul>

## FAZIT

Bei der Einschätzung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb von Kindern ist es schwierig, auf Tests zurückzugreifen, da diese - wenn überhaupt - das momentane Wissen eines Kindes in einem eingegrenzten Bereich nur ‚spotlightartig‘ berücksichtigen können. Gerade bei Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, ist zu bedenken, dass Testergebnisse trügerisch sein können, da Tests in aller Regel nur für einsprachige Kinder normiert sind und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs nicht einbeziehen. Sinnvoller erscheint es, die beim Spracherwerb relevanten Prozesse, wie sich Kinder sprachliches Wissen, Wortschatz und Bedeutungen aneignen, zu beobachten und nach sprachwissenschaftlichen Kriterien auszuwerten.

## 2.4 Förderung des Bedeutungserwerbs

Wenn ich im Zusammenhang dieser Arbeit von Sprachförderung spreche, so liegt dem Begriff von Förderung ein Verständnis zugrunde, welches sowohl eine genaue Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes voraussetzt, als auch gezielt an diesen Ergebnissen ansetzende Fördermaßnahmen.

Unter Sprachförderung wird häufig ein ‚Sprachtraining‘ verstanden, welches eine Art ‚Einschleifen‘ bestimmter sprachlich-formaler Strukturen darstellt. Wenn der Erwerb von Sprache aber als Prozess, der sich im Zusammenhang mit der Interaktion entwickelt, verstanden wird, dann heißt das, dass Sprachförderung genau hier, nämlich an der Kommunikation ansetzen muss. Sprache zu benutzen bedeutet immer auch, sprachlich zu handeln, also mit Sprache etwas bewirken zu können. Und genau das sollten Kinder, insbesondere mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb in der Sprachförderung erfahren.

Folglich sollte sich das gemeinsame Handeln in der Fördersituation an realen Handlungskontexten orientieren. Dabei muss sich die Förderung „an der individuellen Entwicklung des Kindes orientieren“ und „Sprache als Verständigungsmittel in den Mittelpunkt der Arbeit setzen“, dafür sind sprachwissenschaftliche Kenntnisse nötig (Füssenich <sup>5</sup>2002, 96).

### 2.4.1 Sprachförderung als „inszenierter Spracherwerb“

Die Förderung der Sprache muss sich nach DANNENBAUER (<sup>5</sup>2002) im Vorgehen und den Zielen an der Entwicklung des Kindes orientieren; für ihn bedeutet sie einen „inszenierten Spracherwerb“. Grundsätzlich gilt dabei, dass Kinder sich die Strukturen der Sprache selbst erschließen müssen. Das traditionelle Vorgehen des „Pattern-Drills“ erweist sich dafür kaum als geeignet. Der *inszenierte Spracherwerb* orientiert sich an den Stärken und Schwächen der Kinder; dabei bilden das gemeinsame Handeln und der Dialog zwischen Kind und Bezugsperson eine wesentliche Grundlage. Ziel ist es, einen Rahmen zu schaffen, in welchem dem Kind Lernmöglichkeiten angeboten werden, die es braucht, um sein sprachliches System eigenaktiv ausbauen zu können.

Grundsteine einer guten Förderung sind eine positive Beziehung zum Kind wie auch die Etablierung von Formaten (vgl. Kap. 2.1.4). Die von BRUNER postulierte Bedeutung von Formaten lässt sich auf die Sprachförderung übertragen. Solche wiederkehrenden Interaktionsstrukturen, in welchen der äußere Handlungsrahmen vorgegeben ist, stellen den Ausgangspunkt für förderliche Sprachlernsituationen dar und sollten demzufolge individuell nach den Interessen des Kindes gestaltet werden. Bei Kindern mit Schwierigkeiten beim Bedeutungs-



erwerb ist es wesentlich, dass die Förderung themenorientiert (an semantischen Feldern) erfolgt, z.B. Bauerhof, Fahrzeuge, etc. .

In Anlehnung an mütterliche Sprachlehrstrategien, ist es sinnvoll im Kontext des gemeinsamen Tuns eine bestimmte Zielstruktur immer wieder in das Bewusstsein des Kindes zu rücken. Dazu eignen sich die verschiedenen *Techniken des Modellierens*, die in der Therapie-sprache variabel und situationsangemessen eingesetzt werden. Wichtig ist dabei, dass die Zielstruktur sich prägnant von den übrigen Äußerungen abhebt. Dabei können die Sprachmodelle entweder den kindlichen Äußerungen vorausgehen, z.B. bei Alternativfragen oder dem Parallelsprechen oder aber auf die kindliche Äußerung folgen, wie beispielsweise bei der Expansion oder dem korrektiven Feedback (Dannenbauer <sup>5</sup>2002, 152ff).

Als *methodischen Grundsatz* für die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten auf semantischer Ebene beschreibt FÜSSENICH folglich in Anlehnung an DANNENBAUER (1998), dass es von „wenig mehr“ bedarf. „Wenig“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Förderung sich zunächst auf *ein* semantisches Feld konzentriert, „mehr“ bedeutet, dass im Unterschied zum alltäglichen Sprachhandeln spezielle Strukturierungen vorgenommen werden, die dem Kind Lernmöglichkeiten zur Erweiterung seiner Bedeutungen und sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten anbieten (Füssenich <sup>5</sup>2002, 96ff).

Die Kinder müssen Lust und Interesse am Thema haben und sie brauchen Gelegenheiten in denen sie erfahren können, dass Handlungen kommunikativ sind und dass durch sie die Wirklichkeit beeinflussbar ist. Ziel muss auch sein, dass die Kinder Strategien erfahren, die ihnen helfen, ihre semantischen Fähigkeiten selbst zu erweitern (vgl. Kap. 2.1.6). Bei Kindern mit schriftsprachlichen Kenntnissen können Fragestrategien etc. um das Nachschlagen z.B. in einem Bild-Wörterbuch ergänzt werden. Kinder müssen außerdem lernen, dass es wichtig ist, sich differenziert und exakt auszudrücken, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Haben Kinder einmal verstanden, dass sie nach Bedeutungen oder Bedeutungsunterschieden fragen können, haben sie eine neue Stufe in ihrer Sprachentwicklung erreicht. Als Erfolg wird in der Förderung nicht betrachtet, wenn die Kinder die verlangte sprachliche Norm erreichen, sondern wenn ihr (sprachliches) Verhalten zeigt, dass sie sich selbstständig mit den sprachlichen Angeboten der Förderung auseinandersetzen. Dies bedeutet, dass die Lernenden auch Zwischenschritte machen dürfen, Fehler erlaubt sind und als Möglichkeit des Einblicks in den Entwicklungsstand des Kindes verstanden werden. Lernfortschritte machen sich beispielsweise in Form von Korrekturen bemerkbar (Füssenich <sup>5</sup>2002, 96ff).

## BESONDERHEITEN DER FÖRDERUNG IM SCHULALTER

Diese beschriebenen Grundannahmen bezüglich Förderung gelten nicht nur für den Elementarbereich, sondern genauso im Hinblick auf Schulkinder. Ein wesentlicher Unterschied besteht m.E. jedoch darin, dass – sobald sich erste schriftsprachliche Kompetenzen entwickelt haben, diese unterstützend hinzugezogen werden können und sollen. Vor allem mit Blick auf die metasprachliche Entwicklung kann der Einsatz von Schrift den Kindern zu wichtigen Erkenntnissen verhelfen.

Im Bereich Semantik kann Schrift zudem auch als *Merk–* oder *gedankliche Klärungshilfe* eingesetzt werden. Fällt es einem Kind schwer, sich Wörter zu merken (obwohl es die Bedeutungen kennt), kann es sich diese Begriffe aufschreiben und unterstützend mit einem Bild kombinieren (Erinnerungshilfe). Dazu erscheint es mir sinnvoll, wenn es selbst eine Beschreibung dazu verfasst, wodurch dann mehrere Wörter aus demselben semantischen Feld aktiviert werden. Somit wird die mentale Vernetzung unterstützt. Eine geeignete Fördermöglichkeit ist, wenn Kinder selbst ein Text-Bild-Wörterbuch verfassen, in dem sie dann auch Wörter wieder nachschlagen können.

Die andere Möglichkeit wäre, tatsächlich mit „Semantischen Netzen“, bzw. Feldern zu arbeiten, also Begriffe die innerhalb eines semantischen Feldes stehen, zueinander in Beziehung zu setzen im Sinne eines Mindmaps.

### ... BEI MEHRSPRACHIG AUFWACHSENDEN KINDERN...

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern wird die Annahme realistisch sein, dass in den meisten Fällen, in denen Förderbedarf festgestellt wird, die Sprachförderung auf Deutsch, also in der Zweitsprache erfolgen wird. Wie bereits herausgearbeitet wurde, hat die Entwicklung der Erstsprache weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache. Optimal wäre für mehrsprachige Kinder mit sprachlichem Förderbedarf sicherlich, wenn die Förderung auch in der Erstsprache erfolgen würde. Da dies zwar wünschenswert, in der Realität aber wohl kaum umsetzbar sein dürfte, sollte die Erstsprache des Kindes in der Förderung in jedem Fall eine angemessene Wertschätzung erfahren. Angedacht werden sollte in jedem Fall, wie die Eltern hinzugezogen werden können. Dabei ist Transparenz unerlässlich: Eltern muss klar werden, welche Rolle die Erstsprache für die Entwicklung der Zweitsprache und somit auch Auswirkungen auf den Schulerfolg hat. Den Eltern sollte daher unbedingt vermittelt werden, dass sie innerhalb der Familien die Erstsprache des Kindes soweit möglich fördern sollten.

Wie oben ausgeführt wurde, ist die Basis jeglicher Förderung eine Ausrichtung an realen Handlungssituationen (Alltagsroutinen/Formaten). Bei den meisten Spielen hat Sprache eine handlungsbegleitende und -leitende Funktion, wobei bestimmte Situationen sprachlich geklärt werden müssen, z.B. wer anfangen darf, wer als nächster dran kommt, etc.. Da bei Spielen ein klarer Handlungsrahmen vorgegeben ist und Sprache gebraucht wird, um innerhalb dieses Rahmens zu agieren und diesen zu strukturieren, können die Kinder einerseits erfahren, dass sprachliche Handlungen kommunikativ sind und sie dadurch die Realität, nämlich den Spielverlauf beeinflussen können. Wesentlich ist hierbei, dass sowohl Sprachverstehen als auch –produktion von Bedeutung sind. Andererseits ist ein spielerischer Rahmen für die Kinder sehr motivierend und kann daher besondere Lernmöglichkeiten bieten, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern.

Ein Spielformat, das ganz besonders geeignet scheint um Strategien zu erwerben, wie das Wissen um Bedeutungen erweitert werden kann, ist der bereits in Kap. 2.3 beschriebene „Rategarten“. Es ist möglich, den Rategarten nicht nur zur Beobachtung, sondern auch zur Förderung einzusetzen. Vorteilhaft ist daran, dass Fragestrategien den Kern des Spiels bilden. Kinder, die beispielsweise Schwierigkeiten mit der Hierarchisierung von Begriffen, bzw. Bildung von Kategorien haben, erfahren den Fragstil ihres Gegenübers und haben so auch die Möglichkeit diesen zu imitieren, bzw. Strategien zu erproben. Besonders zu betonen sind in diesem Zusammenhang drei wichtige Strategien, die bei der Erweiterung des Wortschatzes helfen: Fragenstellen, Imitieren von Äußerungen, Vernetzung des Wortschatzes mit Hilfe von Oberbegriffen (vgl. Füssenich/ Geisel 2008, 25ff).

Da Begriffswissen von der Lebenssituation eines Kindes abhängig ist und diese nicht unbedingt mit den beim „Rategarten“ verwendeten Begriffen übereinstimmen, kann es hilfreich sein, ein eigenes Spiel mit einem spezifischen semantischen Feld zu entwerfen (ebd.). Werden die Begriffe und semantischen Felder dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend ausgewählt, kann der Rategarten auch bei älteren Kindern eingesetzt werden (vgl. Kap. 8, Fallbeispiel).

#### 2.4.2 Hilfen im Unterricht

Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten verfügen oft über hohe pragmatische Kompetenzen. Dadurch kann leicht verdeckt werden, dass sie im Unterricht den sprachlich vermittelten Inhalten nicht folgen können. Dieser Eindruck kann dadurch verstärkt werden, dass Kinder als redegewandt erscheinen, weil sie Wörter oder Teile der Äußerungen anderer imitieren oder zwar die gleichen Wörter wie Erwachsene verwenden, damit jedoch einen anderen Inhalt als diese verbinden (vgl. Kap. 2.1.1). Möglich ist auch, dass das „Nicht-Verstehen“ von Kindern im Unterricht als Lernunlust oder Unterrichtsstörung interpretiert wird (vgl. Osburg 2003).

Auch für den schulischen Unterricht gilt in Anlehnung an den „inszenierten Spracherwerb“ (vgl. Kap. 2.4.1), dass das Versprachlichen von Handlungen einen guten Ansatz zum Sprechen und damit zum Sprechen Lernen darstellt. Daher eignet sich für ein- und mehrsprachige Kinder mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb ein eher handlungsorientierter Unterricht (vgl. Knapp 2001). KNAPP betont aber auch, dass es für die Kinder nicht darum geht, nur die Bedeutungen der Wörter zu lernen, sondern auch darum, die Notwendigkeit zu erfahren sich exakt und angemessen auszudrücken (Wortwahl) und dies auch zu lernen (ebd.).

Der Einbezug von Schrift, um Kinder im Lernprozess zu unterstützen, gilt für den Unterrichtsalltag in ganz besonderem Maße. Eine Hilfe kann es z.B. sein, möglichst viele Dinge nicht nur zu verbalisieren, sondern diese auch zu beschriften, so dass sie den Kindern entweder in natura oder als Abbildung über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen und sie so die Möglichkeit haben, sich mit den Begriffen auseinander zu setzen. Grundsätzlich muss gelten, dass im Unterricht ein Klima vorherrscht, in dem es selbstverständlich und erwünscht ist, dass die Kinder Fragen stellen und so aktiv Möglichkeiten erfahren, wie sie ihr sprachliches Wissen erweitern können.

Da Sprache das zentrale Medium ist, mit dem im Unterricht Inhalte vermittelt werden, sind Kinder mit sprachlich semantischen Schwierigkeiten möglicherweise besonders gefährdet in der Schule zu versagen. Es besteht dabei v.a. die Möglichkeit, dass z.B. sprachliche Verständnisschwierigkeiten als Lernprobleme interpretiert werden. Daher ist es auch von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft sich Gedanken um die im Unterricht verwendete Sprache macht. OSBURG (2003) bietet *Reflexionshilfen* für den Unterricht an, die Kinder beim Verstehen unterstützen. Diese können m.E. auch auf die Einzelförderung übertragen werden. Sie beziehen sich auf die Bereiche *Formulierung von Aufgabenstellungen*, *Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens* sowie die *Erweiterung begrifflichen Wissens bei Kindern*.

## REFLEXIONSHILFEN FÜR DEN UNTERRICHT nach OSBURG (2003, gekürzt)

### Formulierung von Aufgabenstellungen

- Formulierung im Vorfeld genau überlegt? (Wie? Synonyme, Expansionen, Korrekatives Feedback)
- Vergewisserung, ob die Aufgabenstellung verstanden wurde (Wie? Suggestivfrage, Wiederholen lassen, ...)
- Aufgabenstellung inhaltlich eher *eng* (bestimmtes begriffliches Wissen erforderlich?) oder eher *weit* (mehrere Bezugspunkte möglich?)?

### Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens

- Wird das eigene sprachliche Verhalten reflektiert und im Hinblick auf Worthülsen, stereotype Formulierungen, Ironie... überprüft?
- Werden Metaphern/ Doppeldeutigkeiten verwendet?
- Umgang mit Mehrsprachigkeit?

### Erweiterung begrifflichen Wissens bei Kindern

- Fragestellungen – offen oder Entscheidungs-, Suggestivfragen?
- Werden die Schüler um Erklärungen, Konkretisierungen, Präzisierungen gebeten?
- Werden offene Aufgaben gestellt, die anhand verschiedener Lösungsmöglichkeiten Hinweise auf die begrifflichen Zugänge der Kinder erlauben?
- Werden im Unterricht semantische Beziehungen angeboten oder mit Merkmalsmatrizen (z.B. visuelle Netzwerke) gearbeitet?
- Werden Aufgaben angeboten, die die sprachliche Kreativität, Umgang mit Sprache, etc. fördern?
- Werden Aufgaben zur Begriffsbildung angeboten in denen Kinder zu Sprachforschern werden?

### 3 Schriftsprache

In den beiden vorhergehenden Kapiteln habe ich mich mit wesentlichen Aspekten des Bedeutungserwerbs als zentralem Bereich des Spracherwerbs beschäftigt sowie einige Besonderheiten der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass insbesondere dem Erwerbskontext, also dem sozialen Umfeld eines Kindes, eine tragende Rolle bei der Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten zu kommt. Im Folgenden geht es um zentrale Aspekte des Erwerbs schriftsprachlicher Kompetenzen. Diese knüpfen dabei an die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes an.

Im Hinblick auf den Schriftspracherwerb konzentriere ich mich auf den Bereich des Schreibens. Lesen bietet zwar vielfältige Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit der graphischen Struktur (der Schrift), *„die natürlich einprägenden Charakter hat und damit die Produktion der Schreibung unterstützt und erleichtert“* (Nerius 1998, 282). Umgekehrt erfolgt beim Schreiben eine intensive Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Elementen. Die Struktur der Sprache eröffnet sich dem Lernenden beim Schreiben viel bewusster als beim Lesen. Das Lesen ist dabei auch immer Teil des Schreibprozesses. Als geeigneter erscheint mir die Konzentration auf das „Schreiben“ für die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen auch deshalb, weil das Schreibenlernen in stärkerem Maße sprachanalytische Tätigkeiten herausfordert (vgl. Dehn 2006a, 37ff).

Der Schriftspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf unterscheidet sich prinzipiell nicht von dem anderer Kinder und Jugendlicher (vgl. Valtin/ Sasse 2007, 179). Um den Schriftspracherwerb und die Entwicklung des Schreibens angemessen begleiten und unterstützen zu können, sind Kenntnisse über den Schreibprozess wie auch den Schriftspracherwerb erforderlich. Schwierigkeiten oder Abweichungen lassen sich vor diesem Hintergrund diagnostisch besser einordnen. Die Diskussionen bezüglich spezieller Förderbedürfnisse und Begrifflichkeiten, wie bei Kindern mit LRS, Legasthenie, sonderpädagogischem Förderbedarf etc., kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigen. Wesentliche Aspekte können aber beispielsweise bei VALTIN/ SASSE (2007) nach gelesen werden.

Im Folgenden werde ich, nachdem zentrale Begriffe des Bereichs „Schreiben“ geklärt wurden, wesentliche Voraussetzungen für den Erwerb von Schreibkompetenz darstellen, um dann auf den Erwerb selbst einzugehen. Da Schreiben ein sehr komplexer Prozess ist, halte ich es zur gedanklichen Klärung notwendig, einzelne Teilprozesse davon gesondert zu betrachten, auch wenn die Ebenen in der Realität eng miteinander verzahnt sind. Eine geeigne-

te Orientierung hierfür kann m.E. das sog. „Drei-Säulen-Modell“ das auf Iris FÜSSENICH (<sup>2</sup>2006) zurück geht, bieten. Ich werde mich an diesem Modell sowohl bei der Darstellung des idealtypischen Erwerbsprozesses wie auch bei der Darstellung möglicher Schwierigkeiten und Fördervorschläge orientieren.

### **3.1 Zentrale Begriffe**

Bevor ich näher auf den Prozess der Entwicklung von Schreibkompetenz eingehe, erscheint es mir wichtig, zunächst einige Begrifflichkeiten zu klären, die das Schreiben betreffen.

#### **SCHREIBEN**

FÜSSENICH unterscheidet zwei Sichtweisen, die sich auf den Begriff „Schreiben“ beziehen. Schreiben kann demnach in einem engeren und in einem weiteren Sinne verstanden werden. Mit Schreiben im engeren Sinne bezeichnet sie die graphomotorischen Prozesse bei der Produktion von schriftsprachlichen Äußerungen (Füssenich <sup>2</sup>2006, 261). Wird der Begriff weiter ausgelegt, umfasst er „alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere jene Aspekte, in denen sich Schreiben vom Sprechen und vom Lesen unterscheidet“ (Füssenich <sup>2</sup>2006, 261).

Im Hinblick auf Lernprozesse macht es Sinn, „Schreiben“ in „Rechtschreibung“ und „Texte schreiben“ zu unterteilen, wie es bspw. auch im BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE (2004, 50f) vorgesehen ist.

#### **SCHRIFTSPRACHERWERB ODER SCHREIBENTWICKLUNG?**

In der Fachliteratur hat sich der Begriff „Schriftspracherwerb“ für das erste Lesen und Schreiben etabliert, während beim weiterführenden Schreiben der Begriff „Schreibentwicklung“ verwendet wird. Daraus ergibt sich die Annahme, dass es sich um zwei unterschiedliche Stufen des Schreibens handle (Fix 2006, 50). Ich halte es jedoch für fraglich, inwiefern die Begriffe als unterschiedliche Phasen gegeneinander abgegrenzt werden können (vgl. ebd.), zumal die Fähigkeiten eines Schülers in unterschiedlichen Teilbereichen sehr unausbalanciert entwickelt sein können (vgl. ebd. und Kap. 3.3). Daher erscheint es mir für diese Arbeit sinnvoll, „Schreiben“ in Anlehnung an FÜSSENICH (<sup>2</sup>2006, 261) für Prozesse des Verfassens von Texten im allgemeinen zu verwenden und „Schriftspracherwerb“ dann, wenn ich von grundlegenden Einsichten in die Schrift und deren Aufbau spreche.

Unter Texten werden mündliche und schriftliche Werkzeuge der Kommunikation verstanden (vgl. Fix 2006, 64). In dieser Arbeit beziehe ich mich jedoch vor allem auf schriftliche Texte. Mit *Textproduktion* oder *Texte verfassen* charakterisiert FÜSSENICH „alle gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren“ (Füssenich <sup>2</sup>2006, 261).

### 3.2 Voraussetzungen für den Erwerb von Schreibkompetenz

*„Schreibenlernen ist mehr als die Aneignung der Buchstabenform im Bewegungsvollzug. Es ist eine sprachanalytische Tätigkeit des Kindes.“* (Dehn 2006, 14)

Beim Schreiben als einer übergeordneten Tätigkeit (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006) spielen zahlreiche Wissensaspekte wie auch motorische und metakognitive Prozesse zusammen. Um (schrift)sprachlich erfolgreich zu sein, müssen Kinder metakommunikative und extrakommunikative Fähigkeiten erwerben (Füssenich/Löffler 2005, 19; vgl. dazu auch Kap. 2.1.7).

Wer die Schriftsprache erlernt, kann an bereits vorhandene Spracherfahrungen anknüpfen, da zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache Ähnlichkeiten bestehen. Während die mündliche Sprache aber in der Interaktion und unwillkürlich erworben wird (vgl. Kap. 2.1), erfordert der Schriftspracherwerb dagegen eine gezielte Unterweisung und bewusste Auseinandersetzung mit Sprache. Dies setzt eine Loslösung der Sprache vom Handlungskontext und einen bewussten und willkürlichen Umgang mit deren Elementen voraus (vgl. Dehn 2006, 52). In diesem Zusammenhang spielen die bereits in Kap. 2.1.7 angesprochenen Fähigkeiten zur Meta- bzw. Extrakommunikation eine wesentliche Rolle. Kinder müssen lernen, Sprache zu dekontextualisieren, also sich vom Inhalt zu lösen und ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Struktur zu lenken (vgl. Schmid- Barkow 1999, 36). Lesen- und Schreibenlernen verlangen somit ein grundsätzlich neues Verhältnis zur Sprache. Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten wirkt sich daher auch auf die weitere sprachlich-kognitive Entwicklung aus (Crämer/Schumann, <sup>5</sup>2002, 259).

Nach dem Erwerb der Abstraktionsfähigkeit (weg vom Inhalt zur Form des Textes) spielt in der weiteren Entwicklung auch zunehmend das Wissen über Texte eine Rolle wie auch die Fähigkeit, eigene oder fremde Texte zu Überarbeiten, sich selbst zu korrigieren.



„Schriftlichkeit erfordert einen höheren Grad an Abstraktion und an analytischen Fähigkeiten. Schreibenlernen heißt, ein zweites Register der Kommunikation auszubilden, für das man über ein Mindestmaß an Sprachbewusstheit verfügen muss.“ (Fix 2006, 66)

#### SCHRIFT ALS NOTWENDIGKEIT ERLEBEN

Zum Erlangen dieser Einsichten sind vielfältige *Erfahrungen mit Schrift*, insbesondere auch schon im vorschulischen, sozialen Umfeld notwendig, in denen die Möglichkeit oder Notwendigkeit besteht, (Schrift)Sprache zu analysieren. Kinder müssen z.B. Einsichten in die komplexen Zusammenhänge zwischen Phonemen<sup>10</sup> und Graphemen erwerben sowie bedeutungsunterscheidende Merkmale von Schriftzeichen erkennen, beispielsweise der Raumlage und gleichzeitig lernen, welche graphischen Unterschiede vernachlässigt werden können (unterschiedliche Schriftarten).

„Das Erleben der konkreten Bedeutung der Schrift im sozialen Alltag und die Unterstützung eigenständiger „naiver“ Versuche im Umgang mit Schrift ermöglichen dem Kind die Entwicklung gedanklicher Vorstellungen davon, wie Lesen und Schreiben „funktioniert“.“ (Crämer/Schumann <sup>2</sup>2002, 266ff).

Nach BRUNER erlernen Kinder beim Spracherwerb die Grammatik nicht um ihrer selbst Willen, sondern um sie als eine Art Werkzeug für ihre kommunikativen Bedürfnisse zu verwenden. Sprachanalytische Tätigkeiten können analog dazu betrachtet werden: Nur wenn Kinder auf ein Ziel hin arbeiten, machen die sprachanalytischen Anstrengungen Sinn (vgl. Schmid-Barkow 1999, 36f). Das bedeutet zweierlei: 1. Kinder müssen Lesen und Schreiben lernen wollen (weil sie es für sich persönlich als sinnvoll erleben) und 2. müssen sie sprachanalytische Fähigkeiten als Meilenstein auf dem Weg zur Schrift begreifen.

#### MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHE

Schriftsprache hängt zwar eng mit der mündlichen Sprache zusammen, die Sicht als ein von der Lautsprache abgeleitetes Zeichensystem greift jedoch zu kurz. Schreiben heißt nicht einfach, etwas Gesprochenes in Schrift zu ‚übersetzen‘. Schreibanfänger müssen sich im Hinblick auf das Verfassen schriftlicher Texte über die *Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache* klar werden. Jedoch sind die Übergänge fließend, sowohl gesprochene als auch geschriebene Texte können konzeptuell eher schriftlich

<sup>10</sup> Ein Phonem ist ein Vertreter einer Klasse von Phonen (Lauten). Er ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der mündlichen Sprache und kann durch die Bildung von sog. Minimalpaaren gewonnen werden, z.B. Teller – Keller. (vgl. Volmert <sup>4</sup>2000, 20f).  
Ein Graphem ist sozusagen das schriftliche Pendant der Phoneme, nämlich das kleinste Bedeutungsunterscheidende Einheit der Schriftzeichen.

oder eher mündlich sein (eine SMS z.B. ist zwar ein geschriebener Text, konzeptionell aber eher mündlich). Diese Unterschiede können in dieser Arbeit nicht umfassend herausgearbeitet werden. Grundsätzlich gilt aber:

Schriftsprache ist im Gegensatz zur mündlichen z.B. durch das Fehlen eines Gesprächspartners gekennzeichnet, das Motiv oder die Situation müssen selbst geschaffen werden; außersprachliche Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik, etc. fehlen. Dies hat zur Folge, dass schriftsprachliche Äußerungen um verständlich zu sein, einen höheren Grad an Explizitheit aufweisen müssen als mündliche. Beispielsweise müssen Kinder erst einmal lernen, dass beim Schreiben alle Wörter eines Satzes verschriftet werden müssen. Insgesamt wird ein bewussterer und willkürlicherer Umgang mit den einzelnen Elementen der Schriftsprache erforderlich. Dazu kommt der sehr hohe Grad an Abstraktheit: die Schrift stellt eine weitere Stufe der Abstraktion der bereits abstrakt-symbolischen phonematischen Lautsprache dar (vgl. Crämer/Schumann <sup>5</sup>2002, 258f; Fix 2006, 64ff).

#### METAKOMMUNIKATIVE UND EXTRAKOMMUNIKATIVE FÄHIGKEITEN

In der Literatur spielt die „*phonologische Bewusstheit*“ als eine metasprachliche Fähigkeit im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb häufig eine zentrale Rolle. Ihr wird als auditiv sprachstruktureller Fähigkeit eine besondere Bedeutung im Hinblick auf den Schriftspracherwerb beigemessen, wobei zwischen phonologischer Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinn unterschieden wird. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn bezieht sich auf Sprachleistungen, die sich auf den spielerischen Umgang mit lautlichen Aspekten der Sprache beziehen, z.B. dem Reimen oder Silbensegmentieren. Unter phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn wird das Operieren mit lautlichen Strukturen von Sprache, z.B. die Phonemanalyse verstanden. Der phonologischen Bewusstheit wird dabei eine Aussagenkraft für die Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zugeschrieben (vgl. dazu Crämer/Schumann <sup>5</sup>2002, 282f). Das gängige Verständnis dieses Begriffes ist jedoch kritisch zu betrachten, da Kinder noch weitere metasprachliche Einsichten erwerben müssen (ebd.). Daher gebe ich in dieser Arbeit den Begriffen *metakommunikative* und *extrakommunikative Fähigkeiten* den Vorzug (vgl. Kap. 2.1.7).

Während Kinder vor dem Schriftspracherwerb i.d.R. einen handlungs- und erfahrungsbezogenen Zugang zur Sprache haben, müssen sie in der Auseinandersetzung mit der Schrift lernen, vom Inhalt zu abstrahieren und sich auf die sprachliche Form zu konzentrieren. Bspw. werden Schriftunkundige in der Regel auf die Frage „Womit fängt Auto an?“ nicht reagieren oder eine Antwort wie etwa die folgende formulieren: „Mit der Stoßstange“. Spontane Sprachreflexionen kommen in der Regel schon vor dem Schriftspracherwerb vor (vgl. Kapitel 2.1.7), aber erst der Schriftspracherwerb fordert heraus,

dass die Sprache selbst zum „Objekt des Denkens“ wird (vgl. Crämer/Schumann <sup>2</sup>2002, 266).

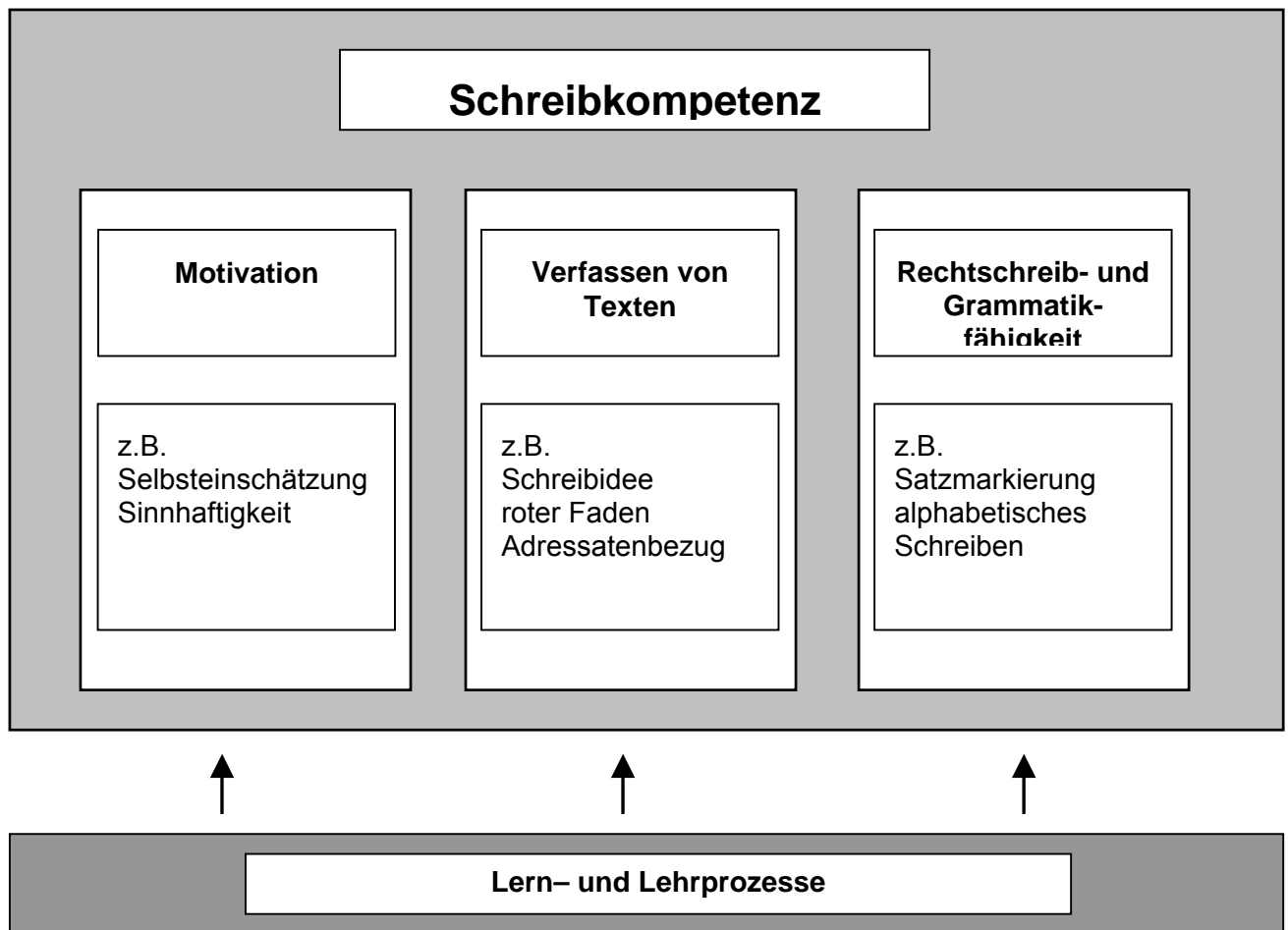
#### BEGRIFFLICHES WISSEN

Kinder brauchen ein Wissen über Sprache und müssen über sie nachdenken (Sprachreflexion). Um Sprache auch zum Gesprächsinhalt machen zu können (Extrakommunikation) sind auch *Begriffe* notwendig – einerseits um über Sprache sprechen zu können, zum andern auch zur Organisation und Kategorisierung dieses Wissens (vgl. Kap.2.1). Zwar verwenden beispielsweise Schriftunkundige Wörter, jedoch gehen sie mit dieser Einheit eher unbewusst um (vgl. dazu Füssenich <sup>5</sup>2002, 64). Erst mit dem Schriftspracherwerb werden in der bewussten Auseinandersetzung mit Sprache Begriffe wie „Wort“ oder „Satz“ erworben (vgl. dazu auch Kap. 3.2.3). Dabei werden im Laufe der Grundschulzeit ausgehend von konkret-anschaulichen immer abstraktere Begriffe erworben, mit denen dann gedanklich operiert werden muss (vgl. Knapp 1999).

Abschließend möchte ich betonen, dass sprachanalytische Fähigkeiten, Wissen über sprachliche Strukturen und die Fähigkeit zur Extrakommunikation einerseits Voraussetzungen zum Schreibenlernen sind. Andererseits wird kognitive Klarheit über die Struktur der Schrift gerade in der Auseinandersetzung mit Schrift erworben und hängt daher eng mit den beim Schriftspracherwerb ablaufenden Lernprozessen zusammen.

### **3.3 Erwerb der Schreibkompetenz**

Schreibkompetenz bezieht sich nicht nur, wie vielleicht fälschlicherweise interpretiert werden könnte, auf Rechtschreibung, sondern umfasst weitaus komplexere Prozesse, die jedoch eng miteinander verwoben sind. Im Folgenden werden anhand des „Drei-Säulen-Modells der Schreibkompetenz“ ( Füssenich <sup>2</sup>2006, 263) die Bereiche, die beim Schreiben von Texten relevant sind, charakterisiert. In Kapitel 3.3 werden die Schwierigkeiten, die beim Schreiben auftreten können, unter Bezug auf das *Drei-Säulen-Modell* dargestellt.



**Abb.1** Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (nach FÜSSENICH <sup>2</sup>2006, 263)

Bei der Entwicklung von Schreibkompetenz sind sowohl *Lern-* als auch *Lehrprozesse* zu berücksichtigen, da Schriftspracherwerb im Gegensatz zum Erwerb der mündlichen Sprache an eine schulische Unterweisung gebunden ist (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 262 ff).

Zugleich gilt aber auch die These von Mechthild DEHN: „Lernen ist in erster Linie eine Aktivität des Lernenden, weniger eine Folge von Lehrvorgängen.“ (Dehn 2006, 14).

Daher stellt sich die Frage, wie Lernprozesse organisiert werden können, damit Kinder sich eigenaktiv mit Schrift auseinandersetzen und Lernende mit (besonderen) Schwierigkeiten angemessen unterstützt werden können. Hierfür ist es hilfreich, die am Schreibprozess beteiligten Teilprozesse zunächst getrennt zu betrachten.

Das *Drei-Säulen-Modell* zeigt, dass Fähigkeiten der *Rechtschreibung und Grammatik* nur einen Teilbereich des Schreibens darstellen. Grundlegend für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen ist die *Motivation*. Um Schreiben zu lernen muss man verstanden haben, welche kommunikative Funktion die Schrift hat und wie man sie für seine eigenen Zwecke nutzen kann. Schreiben muss einen subjektiv bedeutsamen Sinn ergeben. Die dritte Säule bezieht sich auf das *Verfassen von Texten*. Hier müssen Fähigkeiten entwickelt werden, wie

bspw. die Perspektive des Lesers zu berücksichtigen oder eine Schreibidee zu entwickeln. Die Entwicklung von Schreibkompetenz ist eng mit den in Kap. 3.2.1 beschriebenen meta-kommunikativen und extrakommunikativen Fähigkeiten verbunden, also mit dem „Wissen über Sprache“ und der Fähigkeit, über Sprache an sich nachzudenken und zu sprechen.

### 3.3.1 Motivation

Motivation ist die Grundlage jeglichen Lernens. Bezogen auf Lernhandlungen im Allgemeinen beschreibt *Motivation* „die Absicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen. Als Motiv wird die zeitlich überdauernde Bereitschaft eines Lerners bezeichnet sich mit Lernaufgaben zu befassen.“ (Wild, Hofer & Pekrun <sup>4</sup>2001, 218)

Die Schreibmotivation ist eng mit der Schreibfunktion verknüpft. Diese Motivation ist nur im Idealfall intrinsisch, in den meisten Fällen, insbesondere im Zusammenhang mit schulischem Schreiben, dürfte eine extrinsische Motivation vorliegen: Der Schreiber wird von außen mit einer Schreibaufgabe konfrontiert, z.B. in der Schule mit vom Lehrer vorgegebenen Schreibaufgaben, im Alltagsleben oder Beruf mit einem Briefwechsel mit Behörden. (Fix 2006, 28)

Vorerfahrungen mit Schrift aus dem häuslichen Umfeld spielen eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Aneignung der Schriftsprache. Der Erwerb von Schreibkompetenz ist dabei kein zeitlich eng umgrenzter Prozess, sondern er beginnt schon vor dem eigentlichen „Schreibenlernen“ im Unterricht. Nur das konkrete Erfahren von Schrift im Alltag und der spielerische Umgang damit ermöglichen dem Kind, eine gedankliche Vorstellung davon zu entwickeln, wie Schreiben funktioniert und wozu es gebraucht wird (vgl. Crämer/Schumann <sup>5</sup>2002, 268).

Die Motivation zur Nutzung von Schrift und dementsprechend zum Schreiben kann nur dann erfolgen, wenn dem Schreibanfänger die Funktionen des Schreibens bzw. der Schrift bewusst sind und er Möglichkeiten sieht, diese für sich in seinem Alltag zu nutzen.

OSSNER (1995) unterscheidet zwischen folgenden Funktionen des Schreibens:

1. für sich schreiben (Beispiel: Tagebuch)
  2. für andere eine Geschichte schreiben (Beispiel: andere durch eine Geschichte unterhalten)
  3. an andere schreiben (Beispiel: Briefe, Einladungen)
  4. Schreiben zur Gedächtnisentlastung (Beispiel: Notizen, Exzerpt)
  5. Schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen (Beispiel. Schriftliches Erörtern)
- (Baurmann <sup>3</sup>2008, 14; Füssenich/Löffler 2005, 179).

Dabei sind die ersten vier Funktionen schon für den Anfangsunterricht relevant (Füssenich/Löffler 2005, 179).

### 3.3.2 Verfassen von Texten

In der neueren Schreibdidaktik geht es um die Frage, wie die Fähigkeit, eigene Texte zu verfassen, gefördert werden kann. Dabei stehen vor allem die Funktionen des Schreibens im realen sprachlichen Handeln und der Unterstützung verschiedener Teilaspekte des komplexen Schreibprozesses im Vordergrund (Fix 2006, 14).

BAURMANN (<sup>3</sup>2008, 19) bekräftigt, dass die Ergebnisse der Schreibforschung darauf hinweisen, dass das Verfassen von Texten lehr- und lernbar sei. Diese Erkenntnis ist besonders für die Schule wie auch für diese Arbeit von Bedeutung. Auf sie folgt die Frage, wie bei Kindern und Jugendlichen förderliche Lernprozesse initiiert, unterstützt und begleitet werden können. Dazu ist ein Wissen über den Schreibprozess an sich, über das Produkt, den Text, wie auch die Entwicklung (-stufen) der Schreibfähigkeit bei Kindern notwendig.

#### DER SCHREIBPROZESS

Das eigenständige Schreiben im umfassenderen Sinn ist ein sehr komplexes Handeln, das gelehrt werden muss, wobei sowohl der Prozess wie auch das Ergebnis gesondert beachtet werden sollten (vgl. Baumann <sup>3</sup>2008, 9). In letzten Jahrzehnten richtete sich der Blick der Schreibdidaktik immer mehr auf den Schreiber und somit auch den Schreibprozess.

Das bekannteste Modell zum Schreibprozess ist das kognitionspsychologisch orientierte Modell von HAYES und FLOWER (1980), welches bis heute rezipiert und fortgeführt wird. Die Autoren charakterisieren den Schreibprozess als ein „ill-defined problem“, ein ungeklärtes Problem mit offener Lösung. Der Schreibprozess selbst kann demnach in drei Phasen eingeteilt werden: dem Planen, dem Formulieren und dem Überarbeiten (vgl. Fix 2006, 36).

LUDWIG (1990) erweitert den Ansatz unter didaktischer Perspektive um motivationale und motorische Prozesse, so dass er zu fünf Teilprozessen gelangt:

(1) Die *Motivation* bildet die Ausgangslage für sämtliche Schreibprozesse. (2) Innerhalb der gegebenen Bedingungen und Möglichkeiten ist der Schreiber *konzeptionell* tätig, d.h. eine Idee oder Vorstellung vom zu schreibenden Text muss entwickelt werden. (3) Auf dieser Basis kann der Schreiber seine Idee oder Teile davon sprachlich umsetzen. Zunächst handelt es sich jedoch um gedankliche Vorgänge, welche in Sätze und Satzfolgen (Textbildung) ausformuliert werden, weshalb BAUERMANN/LUDWIG diesen Teilprozess als *innersprachliche*

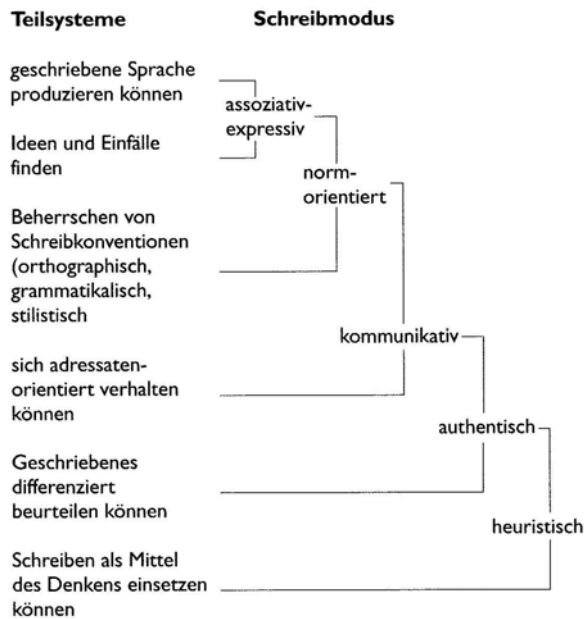
Prozesse bezeichnen. (4) Um diesen innersprachlichen Entwurf aufzuschreiben, bedarf es *motorischer* Handlungen. (5) Während des gesamten Schreibprozesses erfolgen *redigierende*, also überarbeitende Tätigkeiten. Der Schreiber wechselt ständig zwischen Lesen, Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen (Baurmann/ Ludwig 1986, 18).

Die einzelnen Teilprozesse des Schreibens laufen dabei nicht zeitlich geordnet ab. Es kommt immer wieder zu Vor- und Rückgriffen, die auf mehreren Ebenen erfolgen. Der Vergleich des Schreibprozesses mit einem „Jongleurakt“ verdeutlicht, welche komplexe Anforderungen an den Schreiber gestellt werden (ebd.). Die Koordination dieser komplexen Fähigkeiten braucht Zeit, Schreibanfänger erlernen sie erst langsam (vgl. Füssenich/Löffler 2005a, 133).

Fix (2006) führt jedoch kritisch an, dass ein solches Modell vom Schreiben nur bedingt auf Lernende übertragbar sei, da zu sehr von Schreibexperten ausgegangen werde. Zudem bestehe die Gefahr, dass das Modell als sequentielle Abfolge missverstanden wird. Nach WROBEL (1995) verläuft der Prozess des Formulierens diskontinuierlich und inhomogen; Revisionen (Überarbeitungen) beziehen sich nach ihm nicht nur auf den bereits geschriebenen Text, sondern betreffen auch gedankliche Vorstufen, die Prätexte. Als weiteren Kritikpunkt führt Fix den fehlenden linguistischen Bezug auf, die kognitionspsychologischen Modelle seien im Hinblick auf sprachliche Strukturen (Semantik, Syntax, Pragmatik) zu unspezifisch (vgl. Fix 2006, 39ff).

## DIE ENTWICKLUNG DES SCHREIBENS

Die Schreibentwicklung unterliegt bestimmten Entwicklungsschritten. Diese sind bei jedem Kind in unterschiedlicher Ausprägung anzutreffen. Eine Übersicht über die den Schreibprozess umfassenden Phasen ergibt sich aus dem Modell nach BAURMANN/LUDWIG, welches die Autoren in Anlehnung an BEREITER (1980) entwickelten. Demnach durchlaufen Menschen bei der Entwicklung von Schreibkompetenz fünf charakteristische Zugriffsweisen (Schreibmodi), an denen jeweils unterschiedliche Teilsysteme beteiligt sind.



**Abb. 2** Grafik BAURMANNS zu den fünf Schreibmodi nach BEREITER (Baurmann <sup>3</sup>2008, 32)

(1) *Assoziativ-Expressive Schreibhaltung*: Der Schreiber schreibt, was ihm durch den Kopf geht. Der Schreibvorgang erfolgt ungeplant, die Leserperspektive wird nicht oder kaum berücksichtigt. Diese Haltung wird hauptsächlich von Schreibanfängern bevorzugt.

(2) *Normbewusstes Schreiben*: Die Schreiberinnen bemühen sich um die Einhaltung konventioneller Normen: „Das Wissen um bestimmte sprachliche und stilistische Konventionen verbindet sich mit der bereits erworbenen Fähigkeit assoziativen Schreibens“. Dieses Stadium kündigt sich oft mit den ersten Korrekturen selbst verfasster Texte an.

(3) *Kommunikatives Schreiben*: Die Perspektive des Lesers (Interessen, Wissen) wird berücksichtigt.

(4) *Authentisches Schreiben*: Ein persönlicher, kreativer Stil wird gebildet.

(5) *Heuristisches Schreiben*: Wenn der (professionelle) Schreiber in der Lage ist, den eigenen Schreibvorgang als Leser kritisch zu begleiten und Schreiben zum Instrument des Denkens wird (vgl. Baurmann/ Ludwig 1986, 19).

Ein Schreibentwicklungsmodell impliziert die Annahme, dass die Teilfertigkeiten einer vorausgehenden Stufe verinnerlicht werden müssen, bevor der Schreiber die nächst höhere Stufe erreichen kann (vgl. Fix 2006, 53). Offensichtlich ist auch, dass basale Grundfähigkeiten als eine Art sprachliches Rüstzeug verfügbar sein müssen, wie bspw. Einsichten in die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (GPK-Regeln), minimales syntaktischen Wissen etc., damit jemand einen verständlichen Text schreiben kann. Je mehr diese grundlegenden Fähigkeiten automatisiert sind, desto besser kann sich der Schreiber auf die Prozesse, die auf einer höheren Stufe anzusiedeln sind, konzentrieren. Aber dennoch ist diese Abfolge nicht



zwingend. Auch schon Kinder, die noch im Erwerb der GPK-Regeln stecken, können möglicherweise in bestimmten Situationen kommunikativ schreiben. Und diese Fähigkeiten sollten trotz möglicherweise offensichtlichen grammatikalischen oder orthographischen Mängeln eines Textes anerkannt werden.

Trotz dieser kritisch zu betrachtenden Punkte erscheint es mir für den Unterrichtsalltag und für die optimale Förderung eines Kindes notwendig, solche Entwicklungsmodelle zu kennen, da sie bei der Einschätzung und Beobachtung des individuellen Lernstandes eines Kindes eine geeignete Orientierung ermöglichen. Mit Blick auf Texte, die im schulischen Kontext entstehen vermittelt KLEIN (2001b, 37) einen Überblick über die *Schreibentwicklung*, wie die folgende Tabelle zeigt:

Einschulungsphase	<b>Kritzelpriefe, Spontanschreiben</b> Schrift wird imitiert.  <b>Ein-Bild-Geschichte</b> Das Kind erzählt durch ein Bild, der eigene Name wird dazu „gemalt“, dieser verdeutlicht Besitzansprüche und markiert Persönlichkeit.
Anfangsunterricht	<b>Ein-Wort-Geschichte</b> Das Kind erzählt durch ein Bild, zusätzlich zum eigenen Namen werden Begriffe mit einem Wort markiert, z.B. „Oma“.
Erste Klasse	<b>Ein-Satz-Geschichte</b> Das Kind erzählt durch ein Bild, ein Gedanke wird vollständig aufgeschrieben.
Zweite Klasse	<b>Und-Dann-Geschichte oder Satzreihung</b> Zwei Propositionen (Aussagen) werden miteinander durch „und“ verknüpft oder ein bestimmtes Satzmuster wird wiederholt. Bilder werden illustrativ verwendet.
Ende der zweiten Klasse	<b>Die strukturierte Minimalgeschichte</b> Drei Aussagen werden gemacht: <i>Exposition</i> (Orientierung über Personen, Ort und Zeit), <i>Episode</i> (Ereignis) und <i>Schluss</i> (Wertung, Beendung).
Ab dritter Klasse	<b>Der stilistisch ausgebaute Text</b> Verwendung verschiedener Personen, verschiedener Zeiten, wörtlicher Rede, Stilmittel zur Spannungssteigerung. Die lexikalischen Felder (Wortschatz) und die syntaktische Ebene (Satzbau) werden zunehmend ausgebaut.

Diese Darstellung kann im Unterrichtsalltag eine hilfreiche Orientierung ermöglichen, sollte aber keinesfalls absolut gesehen werden. Zudem orientiert sich die Einteilung an den Klassenstufen der Grundschule – bei den meisten Schülern der Förderschule kann sicher davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Phasen – wenn überhaupt – eher zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass man Schreiben vor al-

lem durch viel Schreiben lernt. Im Hinblick auf die Entwicklung von Schreibkompetenz ist also weniger die Zeit an Schulbesuchsjahren von Bedeutung, sondern das „Schreibalter“, also wie viel und wie oft jemand schon geschrieben hat (vgl. Baumann <sup>3</sup>2008, 28).

#### FREIES ODER ANGELEITETES SCHREIBEN?

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein Paradigmenwechsel der Aufsatzerziehung der Grundschule vollzogen. In der aktuelleren, *adressatenbezogenen Aufsatzerziehung* wird nicht mehr Orientierung an einer (schriftlichen) Norm, die ein Text zu erfüllen hat, bzw. am Ergebnis<sup>11</sup> angestrebt, sondern der Schreibprozess selbst steht nun im Vordergrund. Das bedeutet, dass die Zielsetzung des Unterrichts ist, die kindlichen Schreibpotentiale in den verschiedenen Bereichen auszubilden und zu entfalten (Klein 2001b, 36). Ein immenser Vorteil des freien Schreibens - beispielsweise in Form des Schreibens auf dem *Leeren Blatt* (vgl. Kap. 3.5.2)- ist, dass Kinder das schreiben können, was IHNEN wichtig ist. Im Gegensatz zum Schreiben zu einem vorgegebenen Thema haben sie hier die Möglichkeit ihr Weltwissen und ihren lebensweltlichen Bezug mit einzubringen. Nur dann kann die Auseinandersetzung mit Schrift für sie auch Sinn machen (vgl. Füssenich/Löffler 2005, 55).

Merkmale der adressatenbezogenen Aufsatzerziehung sind nach KLEIN (2001b):

- *Sprachbildungsprozess* (Ziel: Kreativität, Wortschatz und Authentizität, bzw. Originalität)
- *Adressatenbezogenheit* (Ziel: inhaltliche Logik, Verständlichkeit, Leserfreundlichkeit)
- *Freies Schreiben* (Vorgehen: Schreiben über eigene Anliegen der Schüler, Überarbeitung der Spontanfassung nach Kriterien der Kinder, auch Schreibkonferenzen)
- *Schülerorientiert* (Motivation: das Erstellen eines Produktes steht im Vordergrund)

Nach KLEIN (2001a, 39) herrscht in der Fachdidaktik die Auffassung, dass eine Kombination von angeleitetem, gebundenem und freiem, spontanem Schreiben zu einem kindgemäßen Unterricht gehört. In Kap. 3.5.3 wird darauf eingegangen werden, wie dies umgesetzt werden kann.

---

<sup>11</sup> Merkmale der traditionellen Aufsatzerziehung (Orientierung am Ergebnis): Schreiben nach Textgattungen, starke Formbezogenheit, angeleitetes Schreiben, Lehrerzentriert (vgl. Klein, 2001b).

### 3.3.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten

Ein Schreibziel kann nur realisiert werden, wenn entsprechende sprachliche Werkzeuge zur Verfügung stehen, zu denen auch Fähigkeiten der Rechtschreibung und Grammatik gerechnet werden können (Fix 2006, 20). Andererseits entwickeln sich diese Fähigkeiten auch gerade beim Schreiben eines Textes selbst. Für die Verständlichkeit eines Textes spielen Rechtschreibung und Grammatik eine bedeutende Rolle (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 267).

Da die Förderung von Fähigkeiten der Grammatik – wie bereits erwähnt – nicht Thema meiner Arbeit ist, möchte ich an dieser Stelle daher lediglich betonen, dass Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten eng miteinander verknüpft sind (vgl. Knapp, 2001b). Beispiele dazu sind Kenntnisse von Flexions- und Wortbildungsmöglichkeiten oder das Beherrschen der Groß- und Kleinschreibung, wobei dem Schreiber dafür Regeln der Interpunktion bekannt sein müssen. Die Verständlichkeit eines Textes wird erleichtert, wenn alle Wörter eines Satzes verschriftet werden sowie gewisse den Satzbau betreffende Regeln angewendet werden (vgl. Nerius 1998, 293ff; Wedel-Wolf/Wespel 1990, 29f).

Etwas ausführlicher möchte ich mich dagegen mit der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit auseinander setzen. Bevor ich auf die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten bei Lernenden eingehe, halte ich es für sinnvoll, einige Aspekte der Rechtschreibung selbst zu skizzieren.

#### ZUM ZUSTANDEKOMMEN DER DEUTSCHEN RECHTSCHREIBUNG

Beim Reden oder Sprechen ist die Aufmerksamkeit auf die Laute gerichtet, die Bedeutungsunterschiede markieren (Phoneme). Die Rechtschreibung bezieht sich nicht auf die tatsächlich gesprochenen Laute (Phone), sondern auf das Phonemsystem der deutschen Standardsprache (vgl. Dehn 2006, 69).

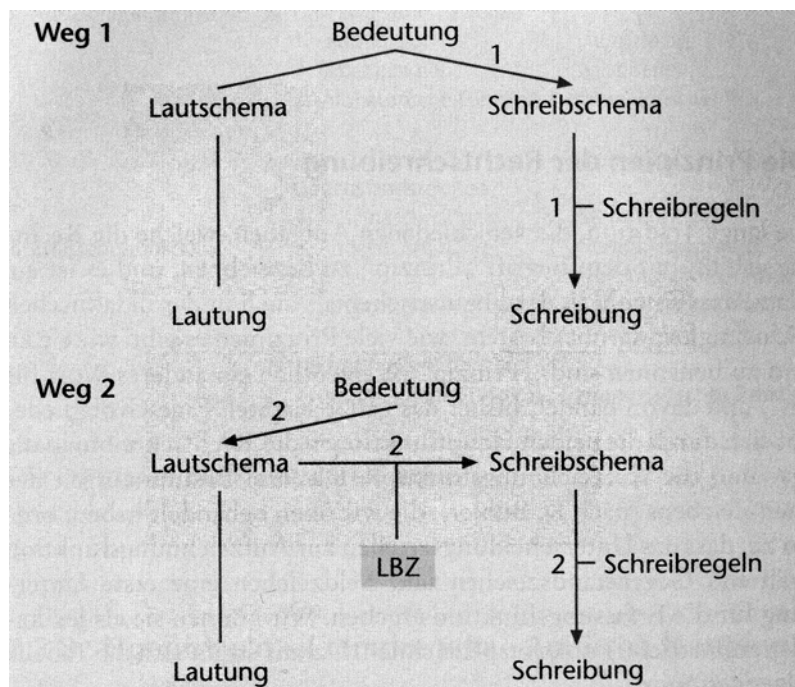
Die heutige Orthographie kann als Ergebnis vielfältiger historischer Einflüsse betrachtet werden. RIEHME (1974) hat die wesentlichen Gesetzmäßigkeiten in Form von verschiedenen Prinzipien dargestellt: Neben dem *phonematischen* Prinzip spielen das *morphematische* Prinzip, das *grammatische* Prinzip, das *semantische* Prinzip, das *historische* Prinzip sowie das *graphisch – formale* Prinzip eine Rolle<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Die Prinzipien der deutschen Orthographie können z.B. bei CRÄMER/ SCHUHMANN (<sup>5</sup>2002, 263f) oder AUGST/ DEHN (1998, 46f) nachgelesen werden.

## SCHREIBSCHEMATA

Interessant ist nun vor allem die Frage, wie beim Schreiber die richtige Schreibung zustande kommt. Es kann davon ausgegangen werden, dass dabei sowohl gespeicherte Schreibschemata wie auch eine, auf das Lautschema zurückgehende, regel- und ausnahmegeleitete Produktion zusammen spielen (Augst/ Dehn 1998, 45). Dies wird im „Zwei- Wege-Modell“ nach AUGST veranschaulicht (vgl. Abb. 3)



**Abb. 3:** Zwei-Wege-Modell des Schreibens (und Lesens) (Augst/ Dehn 1998, 45)

Das Lautschema entspricht dem Phonemsystem und bildet die kognitive Basis für das Verstehen (vgl. oben) wie auch für das eigenständige Verschriften von Wörtern, von denen noch kein Schreibschema existiert. Wenn der Schreiber ein Wort schreiben muss und er davon über ein Schreibschema verfügt, nutzt er dieses unter der Berücksichtigung von Schreibregeln (z.B. auch grammatische Informationen). Liegt kein Schreibschema vor, muss der Schreiber aus dem Lautschema erst eines erzeugen (vgl. GPK- Regeln). Dieses Schreibschema ist nicht als „Wortbild“ zu verstehen, sondern als ein „inneres Lexikon“, das mentale Vernetzungen und sprachstrukturelles Wissen enthält (Schröder- Lenzen (2004) nach Dehn 2006).

## KOMPONENTEN BEIM ERWERB DER ORTHOGRAPHIE

Nach NERIUS (1998) spielen beim Erwerb der Orthographie vier Komponenten eine wesentliche Rolle die im Folgenden skizziert werden: (1) die Funktion der *akusto - sprachmotorischen* Komponente ( die Phonem-Graphem-Zuordnung), (2) die Funktion der *visuell-*

*graphomotorischen* Komponente (Einprägen von Wortbildern und Signalgruppen), (3) die Einprägung der Grundlage der von *Morphemen*, (4) und die Aneignung der Orthographie über *kognitive Prozesse*,

(1) Zu Beginn des Schriftspracherwerbs steht der *Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenzen* (GPK- Regeln) im Vordergrund. Bei den ersten Schreibversuchen ist die Orientierung an der (eigenen) Lautung deutlich zu erkennen. Mit zunehmenden Fähigkeiten verliert die laute Artikulation jedoch ihre Funktion für das direkte Notieren der Grapheme und deren Reihenfolge, dieser begleitende Prozess wird zunehmend zu einem inneren.

NERIUS nimmt an, dass die Lernenden die GPK- Regeln eher intuitiv lernen, der Unterricht könne lediglich die Grundlagen dazu vermitteln (Nerius, 1998, 284ff).

(2) Es erscheint einsichtig, dass Lernende sich beim Orthographieerwerb größere Einheiten einprägen, beispielsweise *Wortbilder* häufig vorkommender Wörter (und, die) und bestimmte *Signalgruppen*, wie Silben<sup>13</sup> (-chen), Morpheme (ver-, -er ) oder Graphemgruppen (str- ). Dies geschieht in einem aktiven Prozess der Auseinandersetzung (*visuell-graphomotorisch*): „Dadurch, dass das Schreiben dazu zwingt, die ganzheitliche Wortstruktur aufzugliedern und sukzessive abzuarbeiten, dient es der Analyse des Wortes (des Morphems) und prägt es ein. Schreiben ist eine Form sehr bewussten Betrachtens.“ (Nerius 1998, 290)

(3) Als kleinste bedeutungstragende sprachliche Einheit erfüllt das Morphem eine wichtige Bedingung um ein effektives Einprägen konkreter Schreibungen auf der Grundlage der Segmentierung von Morphemen zu ermöglichen. Nach dem *morphematischen Prinzip* bleibt die graphische Form des Morphems in der Regel konstant, daher lässt sich mit einer relativ geringen Zahl an Morphemen eine große Anzahl von Wörtern bilden (Ökonomie des Sprachgebrauchs). Jedoch bleibt zu bedenken, dass es in der deutschen Sprache keine absolute Morphemkonstanz gibt; z.B. geben – gibt. Um die *morphematische Strategie* nutzen zu können ist es jedoch nicht ausreichend, die Morphemform zu beherrschen, sondern der Lerner muss die *Bedeutung* des Morphems erwerben welche wiederum abhängig vom Kontext unterschiedlich sein kann, z.B. aufschließen – zuschließen (vgl. Nerius 1998, 293).

(4) Zuletzt bleibt zu bedenken, dass die Aneignung der Orthographie zu großen Teilen über *kognitive Prozesse* erfolgt, also „durch den Erwerb grammatischen und orthographischen Begriffs- und Regelwissen und durch den Einsatz geistiger Operationen“ (Nerius 1998, 293).

---

<sup>13</sup> Die Silbe hilft beim Spracherwerb zwar bei der Durchgliederung der gesprochenen Sprache und ist wichtig für die graphische Worttrennung, aber es ist eher unwahrscheinlich, dass sie „gemerkt“ wird, wenn sie nicht mit der Wortbedeutung identisch ist. (vgl. Nerius 1998, 191)

Das betrifft folgende Aspekte: die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung und die Interpunktion.

Bei der Entwicklung orthographischen Regelwissens sind nach NERIUS eben diese vier Komponenten beteiligt. Dies verdeutlicht nochmals den engen Zusammenhang zwischen dem sprachlichem (sprachanalytischem) Wissen und den Schreibfähigkeiten.

#### EIN GRAPHEMKONZEPT

Als Ausgangspunkt für die Einschätzung von Texten in Bezug auf die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten erscheint eine nähere Betrachtung der Beziehungen, welche zwischen Laut- und Schriftsprache bestehen, sinnvoll. Diese sind sehr komplex, da im Deutschen 40 Phonemen nur 26 Buchstaben gegenüber stehen. Grapheme können in ihrem Verhältnis zu den Phonemen in zwei Gruppen eingeteilt werden. In Anlehnung an AUGST (1984) werden die Grapheme, die am häufigsten einem Phonem zugeordnet werden, **Basis-grapheme**<sup>14</sup> genannt, die seltener vorkommenden **Orthographeme**. <s> ist z.B. Basisgraphem des Phonems /s/ wie in Haus, dagegen werden <ss> wie in „Fluss“ oder <ß> wie in Fuß als Orthographeme bezeichnet (vgl. Thomé <sup>2</sup>2006, 370).

#### ENTWICKLUNGSTUFEN DER RECHTSCHREIBFÄHIGKEITEN

Um den Lernstand eines Kindes diagnostisch einschätzen zu können und insbesondere Kinder mit Schwierigkeiten angemessen unterstützen zu können, ist ein Wissen um die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten hilfreich. In der Literatur gibt es mehrere (sich inhaltlich ähnelnde) Stufenmodelle zum Schriftspracherwerb (vgl. z. B. Günther 1991, Valtin 2000, u.a.), welche idealtypische Konstruktionen des Entwicklungsprozesses darstellen und die als grobes Raster verstanden werden können (vgl. Crämer/Schumann <sup>5</sup>2002, 279).

Eine Übersicht über die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten, ermöglicht das Modell VON THOMÉ (<sup>2</sup>2006, 371ff). Die einzelnen Stufen werden differenziert dargestellt, so dass sich deshalb der Lernstand eines Lernenden relativ genau einschätzen lässt. Bei der Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten kommt der Phase des alphabetischen Schreibens, eine Schlüsselrolle zu, weshalb ich auf sie etwas ausführlicher eingehen werde.

---

<sup>14</sup> Für jedes Phonem eines Wortes existiert ein grundlegendes Zeichen, welches in rund 90% aller Fälle in einem Text mit dem entsprechenden Phonem korrespondiert. „Die Verwendung der Orthographeme ist in der deutschen Orthographie in den meisten Fällen an bestimmte verallgemeinerbare Bedingungen (Rechtschreibregeln) geknüpft“ (Thomé <sup>2</sup>2006, 373f).

TABELLARISCHE ÜBERSICHT ÜBER DIE ENTWICKLUNG BASALER RECHSCHREIBKENNTNISSE in Anlehnung an THOMÉ (2006, 371ff)

<p><b>1 Protoalphabetisch-phonetische Phase</b></p> <p>(erste Schreibversuche mit lautlichem Bezug)</p>	1.1 Stufe der rudimentären Verschriftungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an Bedeutungen von Schriftzeichen</li> <li>- nur wenige Zeichen werden notiert, z.B. *„K“ für Katze (Wortanfang)</li> <li>- auch Verwendung von Zeichen, die nicht in sinnvolle Verbindung mit zu schreibender Lauteinheit gebracht werden können, z.B. *„DBE“ für „ich heiße“</li> </ul>
	1.2 Stufe der beginnenden lautorientierten Schreibungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Skelettschreibungen“</li> <li>- Verschriftung mehrerer Silbenanfänge in einem Wort</li> <li>- Z.B. *„LMN“ für „Limonade“</li> </ul>
	1.3 Stufe der phonetisch orientierten Schreibungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- viele Wörter in lesbarer Form</li> <li>- Orientierung an eigener Aussprache</li> <li>- deutliche Einflüsse des Dialekts oder der Kindersprache werden deutlich, z.B. *„WÖFEL“ für Würfel oder *„OAN“ für Ohren</li> </ul>
<p><b>2 Alphabetische Phase</b></p> <p>(lautgetreues Schreiben)</p>	2.1 Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vermehrt Schreibungen, welche die Lautung vollständig, jedoch weitgehend phonetisch orientiert wiedergeben</li> <li>- z.B. *„wasa“ für „Wasser“ oder *„SCHBILEN“ für spielen</li> </ul>
	2.2 Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- phonologische Lautstruktur der Wörter wurde nun unterrichtlich vermittelt</li> <li>- aus Basisgraphemen bestehende Wörter werden in der Regel korrekt geschrieben, z.B. „Baum“</li> <li>- neu: eindeutig phonologisch fundierte Schreibungen wie * „waser“</li> </ul>
<p><b>3 Orthographische Phase</b></p> <p>(Entwicklung komplexerer orthographischer Fähigkeiten);</p>	3.1 Stufe der semi-arbiträren Übergeneralisierungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwendung von Orthographemen an Positionen, an denen sie nicht oder unwahrscheinlich auftreten, z.B. *„vrisst“ für „frisst“ oder * „Marcken“ für „Marken“</li> </ul>
	3.2 Stufe der silbisch oder morphologisch orientierten Übergeneralisierungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- z.B. * „vertig“ für „fertig“, wobei angenommen werden kann, dass das Orthographem &lt;v&gt; hier für das Morphem &lt;ver-&gt; steht</li> </ul>
	3.3 Stufe der korrekten Schreibungen mit wenigen Übergeneralisierungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- weitgehend korrekte Schreibung, kaum Übergeneralisierungen, keine deutlich nach außen sichtbar in Erscheinung tretenden Prozesse mehr</li> </ul>

Geht man davon aus, dass Kinder von Anfang an ein inneres System über die Regularitäten der Orthographie entwickeln, dann muss angenommen werden, dass sie lernen, Wörter in kleinere Einheiten, zunächst Silben und dann auch Phoneme, zu zerlegen um diese dann zu verschriften. Daraus lässt sich schließen, dass Kinder mit Erreichen der *alphabetischen Phase* grundlegende Einsichten in den Aufbau von Schrift erworben haben. Wird die alphabetische Stufe in den ersten beiden Schuljahren zügig erreicht, verbindet man damit einen erfolgreichen Einstieg in das Schreibenlernen und eine günstige Prognose für die weitere Rechtschreibentwicklung (vgl. Thomé <sup>2</sup>2006, 373).

Die lautliche Grundlage unserer Orthographie ist nicht die phonetische, sondern eine phonologische Lautform der Wörter. Unterscheidet sich bei einem Wort die phonologische Form von der phonetischen, dann kann sie den Wörtern nicht abgehört werden, sondern muss im Laufe des Orthographieerwerbs erlernt werden. Dies betrifft beispielsweise Wortendungen, die einen Schwa- Laut enthalten. Ein Beispiel dafür ist das Wort „Wasser“: der Schwa verschmilzt dabei so sehr mit dem [r], dass viele Lerner auf *Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen* ein <a> für die Endung <-er> schreiben<sup>15</sup> (vgl. Thomé <sup>2</sup>2006, 373).

Wurde einem Kind die phonologische Lautstruktur der Wörter (unterrichtlich) vermittelt, kann es nun i.d.R. mit den Basisgraphemen (vgl. oben) einfache Schreibungen nach dem *phonologischen Prinzip* produzieren (Thomé <sup>2</sup>2006, 373). Enthalten die Wörter Orthographeme, werden sie an der betreffenden Stelle vereinfacht, z.B. \*„faren“ für „fahren“ oder \*„Beume“ für „Bäume“.

Hat ein Lernender diese Stufe der Rechtschreibentwicklung erreicht, gilt es den Schritt zur Orthographischen Stufe anzubahnen, wie der tabellarischen Übersicht zu entnehmen ist, dabei ermöglichen Übergeneralisierungen einen Einblick in die Aktivitäten zur orthographischen Regelbildung (vgl. Thomé). Komponenten beim Erwerb der Orthographie wurden in Anlehnung an NERIUS (1998, 284ff) bereits erläutert. Auf weitere Besonderheiten der orthographischen Stufe kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingehen, sie können aber bei NERIUS (1998) oder THOMÉ (<sup>2</sup>2006) nachgelesen werden.

---

<sup>15</sup> I.d.R. lernen die Kinder in der 1. und 2. Klasse mit solchen Phänomenen umzugehen. Weitere Beispiele für eine genaue Darstellung der Lautung sind „Khint“ für „Kind“ oder „SCHBILEN“ für „spielen“ (vgl. Thomé <sup>2</sup>2006, 373).



### 3.4 Schwierigkeiten beim Erwerb der Schreibkompetenz in den Teilbereichen des Schreibens

Nachdem im letzten Kapitel ausführlich dargestellt wurde, wie sich der Erwerb der Schreibkompetenz idealtypisch in den Bereichen *Rechtschreibung* und *Verfassen von Texten* vollzieht und welche Bedeutung die Schreibmotivation für den Lerner hat, werde ich nun auf mögliche Schwierigkeiten eingehen.

Ebenso wie die Bereiche der mündlichen Sprache wird Schreibkompetenz in Stufen erworben. Fehler oder Unvollkommenheiten werden dabei nicht vorrangig als Abweichungen von der Norm betrachtet, sondern als „lernspezifische Notwendigkeiten“ (Dehn 2006, 15). Diese müssen allerdings abgegrenzt werden von Fehlern, die Indizien für Schwierigkeiten oder Stagnationen im Lernprozess sind. Schreiber mit gravierenden Problemen können Schwierigkeiten zeigen, die im normalen Erwerbsprozess nicht auftauchen oder sie befinden sich mit ihrer Schreibkompetenz auf einer Stufe, die ihrem Alter und der Dauer der schulischen Unterweisung nicht entsprechen (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 262).

Wie dem *Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz* (Kap. 3.3) zu entnehmen ist, spielen Lehr- und Lernprozesse eine Rolle für die Entstehung von Schreibschwierigkeiten. Gelingt es über schulische Maßnahmen nicht ausreichend, an die individuellen Lernvoraussetzungen eines Kindes anzusetzen, können daraus gravierende Probleme entstehen. Deshalb ist unbedingt eine genaue Diagnose der individuellen Fähigkeiten des Kindes erforderlich (vgl. Kap. 3.5).

FÜSSENICH (<sup>2</sup>2006, 263) ordnet Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten drei Bereichen zu:

- Schwierigkeiten mit der Motivation, dies kann soweit führen, dass ein Schreiber Angst vor der Schrift und damit verbundenen ein Vermeidungsverhalten entwickelt
- Probleme beim Erwerb der Teilprozesse und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten
- Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund mangelnder Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik.

Mit diesen drei Bereichen sind sprachliches Wissen und extrakommunikative Fähigkeiten aufs engste verknüpft. Im folgenden Teil gehe ich daher zunächst auf mögliche Schwierigkeiten in den einzelnen Teilbereichen des Schreibens ein und setze mich im Anschluss daran mit den Aspekten „Wissen über Sprache“ und sprachanalytische Fähigkeiten auseinander.

### 3.4.1 Motivation

Wie in Kap. 3.3.1 erläutert wurde, bildet die Schreibmotivation die Grundlage dafür, dass Schreiben überhaupt möglich wird. Aber nicht alle Kinder schreiben gerne. Was führt dazu, dass manche Kinder keine Lust haben, zu schreiben?

Genauso wie Lernende Einsichten in die Struktur von Schrift benötigen um Schreiben zu lernen, müssen sie auch Klarheit über die *Funktion(en) von Schrift* gewinnen (Baurmann <sup>3</sup>2008, 14; Füssenich/Löffler 2005, 179; vgl. dazu auch Kap. 3.3.1).

Wird Schreiben im Kontext sozialer Benachteiligung betrachtet, müssen die Zugänge, die Kinder zur Schriftkultur haben, wie auch *Vorerfahrungen* in diesem Bereich berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Schüler sollte immer bedacht werden, welche Rolle Schrift in deren Alltag spielt und welche Zugänge die Kinder zur Schriftkultur haben. Welchen Stellenwert nehmen Bücher oder Zeitschriften im Elternhaus ein? Haben die Kinder Zugang zu einer Bibliothek und besitzen sie einen Bibliotheksausweis? Wozu dient der Computer? Ist Schrift eher positiv besetzt durch gemeinsames Vorlesen von Büchern, das Verfassen von Briefen oder Emails an Freunde und Verwandte oder reduziert sich der Umgang mit Schrift auf die eher unangenehmen Briefwechsel mit Behörden? Begegnen die Bezugspersonen der Schrift eher gleichgültig, ängstlich, oder aufgeschlossen? Diese Beispiele könnten noch weiter fortgeführt werden. Wesentlich ist jedoch, dass gerade die Kinder, die Schwierigkeiten haben, zu Schulbeginn nur vergleichsweise wenige Vorerfahrungen mit Schrift sammeln konnten (vgl. Valtin/ Sasse 2007, 180). Um etwas zu Schreiben benötigt man im Allgemeinen ein sich lohnendes Ziel. Als grundlegendes Problem kann daher betrachtet werden, wenn Lernende die kommunikative Funktion von Schrift nicht erkennen (Füssenich <sup>2</sup>2006, 263).

Für nicht wenige Menschen ist *Schreiben negativ besetzt*. Sie haben das Gefühl, in der Schule versagt zu haben – aus Angst vor weiteren Misserfolgen werden schriftliche Anforderungen, bzw. Situationen in denen diese auftreten, gemieden (ebd.). Dies birgt die Gefahr, dass die vorhandenen Fähigkeiten nicht weiterentwickelt werden und bereits gelerntes möglicherweise vergessen wird.

Nach FÜSSENICH (ebd.) zeigen sich die größten Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten darin, dass jemand nicht schreibt. Ein Grund dafür kann eine *negative Selbsteinschätzung* des Schreibers sein („Ich kann das nicht“), was dann zu einem Vermeidungsverhalten führen kann. Die Selbsteinschätzung steuert die Lernbereitschaft wesentlich. Vermutlich gehen Kinder mit Schwierigkeiten mit weniger Zuversicht und Initiative an Schreibaufgaben heran und ziehen sich auf Ausweich- und Kompensationsstrategien zurück.

Haben Kinder Schreibschwierigkeiten, offenbaren sich diese häufig in der Art, wie sie mit ihren Fehlern umgehen: Empfindet ein Kind Fehler als Lernimpuls oder Misserfolg? So gese-

hen steht ein *ungünstiges Problemlöseverhalten* in einem besonderen Zusammenhang mit Schreibschwierigkeiten. Beispielsweise können Kinder mit Schwierigkeiten vorhandene Fähigkeiten schlechter nutzen als erfolgreiche Schreiber und weichen daher häufig Lese- oder Schreibanforderungen aus, so dass ihnen wichtige Erfahrungsmöglichkeiten mit der Schriftsprache fehlen (vgl. Crämer/Schumann <sup>5</sup>2002, 286ff).

Weiterhin kann Kindern die Lust am Schreiben „vergehen“, wenn sie nach einer anfänglichen Motivation (z.B. einer guten Schreibidee) Schwierigkeiten mit der Umsetzung (Aufbau des Textes, Formulieren) haben oder wenn Teilprozesse der (Recht-) Schreibung noch zu wenig automatisiert sind, so dass sie für den Schreiber enorme Anstrengungen bedeuten (vgl. Baurmann <sup>3</sup>2008, 64f).

Stammen Kinder aus eher schriftfernen Milieus und kommen negative Erfahrungen hinzu, kann Schrift gefährlich oder bedrohlich wirken (Valtin/Sasse 2007, 180). Schriftferne Milieus entstehen nicht nur in benachteiligten Familien, jedoch ist die Wahrscheinlichkeit hier bedeutend größer, schriftfern aufzuwachsen. So kann eine Diskrepanz zwischen den Bildungsansprüchen der Schule, die gewisse Vorerfahrungen im Umgang mit Schrift voraussetzt (Lernanforderungen) und den Lernvoraussetzungen, die die Schülerinnen mitbringen, entstehen. Der Unterricht kann die Kinder nur dann erreichen, wenn er jedes Kind dort abholt, wo es gerade steht und ihm gegebenenfalls die notwendigen Erfahrungen im Hinblick auf Schrift(kultur) ermöglicht.

Aber genauso wie die schlechteren Startbedingungen können negative Erfahrungen in der Schule (Druck, schlechte Beurteilung, zu eng gestellte und für das Kind nicht interessante Schreibaufgaben) dazu führen, dass Kindern die „Lust am Schreiben“ verloren geht. Wenn Kinder Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Aufgabenstellung haben oder keine geeigneten Worte finden um sich auszudrücken und dabei keine Unterstützung finden, werden sie sicher immer demotivierter an das Schreiben herangehen. Dem Verhalten des Lehrers kommt somit eine wesentliche Rolle zu, wenn es darum geht, die Schreibmotivation zu erhalten oder zu fördern.

### 3.4.2 Verfassen von Texten

Beim Schreiben kommen auf den Schreibenden komplexe gedankliche Operationen wie auch Routinehandlungen zu (Baurmann/Ludwig 1986, 18). Was sich für den Schreiber als eher komplex oder eher routinemäßig erweist, hängt von der Entwicklung der Schreibkompetenz und persönlichen Stärken ab. Schwierigkeiten beim Texte Verfassen können sich bspw. auf die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses auswirken, einige möchte ich im Folgenden hervorheben.

## PLANEN

Der Schreiber benötigt zunächst ein Schreibziel; eine Idee die ihn motiviert. Um dieses Ziel zu erreichen, benötigt der Schreiber einen Schreibhandlungsplan. Um diesen zu entwickeln ist jedoch Wissen verschiedenster Art notwendig: z.B. Wissen über das Thema, über welches geschrieben werden soll oder Wissen wie man einen Text aufbaut. Daher kann es in der Phase der Textplanung zu Schwierigkeiten kommen, wenn es dem Schreibenden nicht gelingt, eine Vorstellung vom zu schreibenden Text zu entwickeln (vgl. Baurmann <sup>3</sup>2008, 10ff). Hierfür sind wiederum vielfältige literarische Vorerfahrungen notwendig.

## FORMULIEREN

*„Beim Verfassen von Texten müssen Kinder ihre Lesekompetenz, ihre Rechtschreibkenntnisse und ihre weiteren sprachlichen Fähigkeiten koordinieren und Ideen entwickeln, worüber sie schreiben möchten. Wer schreibt, hat immer schon gelesen.“* (Füssenich/Löffler 2005, 135)

Das gilt auch schon für SchreibanfängerInnen, denn die Kinder aktivieren literarische Muster die sie z.B. beim Lesen oder als Zuhörer erworben haben. Hierin wird deutlich warum das Vorlesen oder das Erzählen von Geschichten so wichtig ist für die Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu verfassen. Solche (literarischen) Muster werden jedoch nicht unbedingt nur der klassischen Literatur entnommen. Kinder können sich auch an anderen Medien, bspw. an Filmen orientieren bzw. gar keine literarischen Muster einsetzen. Dies geschieht in Abhängigkeit zu den Vorerfahrungen, die Kinder machen. Für den Lehrenden kann das bedeuten, auch diese weniger „klassischen“ literarischen Muster wahrzunehmen und als Grundlage wertschätzen zu lernen.

Mangelndes begriffliches Wissen bezeichnet nicht nur Begriffe, die sich auf die Schrift beziehen. Im Alltag von Schülern mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb beinhaltet dies auch, Begriffe nicht zu kennen oder nicht zu verstehen, was zu Einschränkungen und irreführenden schriftsprachlichen Formulierungen führen kann.

Schreibanfänger verschriften möglicherweise nicht alle Wörter eines Textes oder Satzes. Eine mangelnde Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers zeigt sich in aller Regel sowohl in der mündlichen wie auch der schriftlichen Sprache. Dies kann zur Folge haben, dass ein Text kaum verständlich ist, weil für den Leser wichtige Informationen fehlen (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 263ff). Diese aufgeführten Mängel bei der Textbildung können darauf hinweisen,

dass die konzeptionellen und innersprachlichen Teilprozesse des Schreibprozesses noch nicht sicher beherrscht werden (vgl. Kap. 3.3.2).

## ÜBERARBEITEN

Als weitere Textbildungsmängel nennt FÜSSENICH (<sup>2</sup>2006, 263ff), dass Schreiber nicht in der Lage sind, selbst verfasste oder fremde Texte zu überarbeiten. Es kann sein, dass in einem oder mehreren Bereichen keine Korrekturen durchgeführt werden können. Eine fehlende Überarbeitungskompetenz kann damit zusammenhängen, dass die Lesekompetenz nicht ausreichend ausgebildet ist oder die Schwierigkeiten im metasprachlichen Bereich liegen.

Mögliche Korrekturen beziehen sich dabei sowohl auf stilistische Überarbeitungen als auch solche, die Grammatik oder Rechtschreibung betreffen.

### 3.4.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten

Manche Texte sind aufgrund gravierender Rechtschreib- oder Grammatikprobleme kaum verständlich. Beispielsweise schränken *fehlende syntaktische Begrenzungen* die Verständlichkeit eines Textes ein. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass manche Kinder zwar intuitiv wissen, was ein Satz ist, sie jedoch noch nicht in der Lage sind, die korrekten Satzzeichen zu setzen. Es kann sein, dass sie eigene Lösungen dafür finden, z.B. dass sie mit jedem Satz eine neue Zeile beginnen.

Zudem zeigen manche Texte, dass die Autoren basale grammatische Schwierigkeiten beim Schreiben haben, z.B. es ihnen schwer fällt, die richtige Zeit innerhalb eines Textes beizubehalten oder Sätze zu Ende zu führen. Manche haben Schwierigkeiten mit grammatischen Kategorien wie Genus, Numerus und Kasus, mit der Kongruenz oder der Satzgliedstellung (Wedel-Wolf/Wespehl 1990). Möglicherweise haben Schreiber Probleme mit dem Erkennen von Endmorphemen (-er, -en) oder von Flexionsformen. Zudem können Schwierigkeiten bei der Groß- und Kleinschreibung die Verständlichkeit eines Textes einschränken (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 264).

Nach KNAPP verbergen sich hinter den häufigsten Schreibfehlern solche Fehler, die mit Schwierigkeiten in der Grammatik zusammenhängen, z.B. dem, einem, einen, etc. Diese Fehler, die mit der Deklination zusammenhängen, sind typisch für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache. Da die Endungen in der mündlichen Kommunikation oft ‚verschliffen‘ werden, fehlt es Lernenden häufig an sprachlichen Vorbildern um die Deklinationen korrekt zu erwerben. Lesen sie zudem noch wenig, haben sie kaum Gelegenheit, die Deklinationen korrekt zu erlernen (Knapp, 2001b).

Fehlendes grammatisches, bzw. sprachliches Wissen kann des Weiteren dazu führen, dass Kinder Schwierigkeiten mit dem Erwerb bestimmter Rechtschreibstrategien haben, z.B. mit dem Erwerb des von NERIUS (1998, 293) angeführten morphematischen Prinzips (vgl. Kap. 3.3.3).

In Kap. 3.3.3 wurde ausführlich erläutert, welche zentrale Rolle das alphabetische Schreiben für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz spielt. Im Folgenden versuche ich typische Schwierigkeiten, die beim Erwerb des *alphabetischen Schreiben* auftreten können, darzustellen. Erst wenn diese Stufe sicher beherrscht wird, können Lerner ihre Rechtschreibfähigkeiten weiterentwickeln (Füssenich/Löffler 2005a, 141f).

Schwierigkeiten können in z.B. mit Phonem-Graphem-Zuordnungen zusammenhängen (z.B. Verschriftung der Mehrfachkonsonanz oder das Durchgliedern längerer Wörter kann Schwierigkeiten bereiten. Insgesamt kann das (zu lange) Verharren auf einer Stufe als Schwierigkeit gedeutet werden.

Beim Schreiben gehen Kinder aktiv und schöpferisch mit Sprache um, wobei die dabei auftauchenden Fehler als Ergebnis einer sprachanalytischen Tätigkeit des Kindes gesehen werden können, welches seinen subjektiven Regeln folgt. Fehler werden in der entwicklungsorientierten Sichtweise des (Schrift-) Spracherwerbs als „*produktive, subjektive Lösungsversuche des Kindes (betrachtet), die Aufschluss geben über seinen Lern- und Entwicklungsstand*“ (Crämer/Schumann <sup>5</sup>2002, 291). Verschiedene Schreibungen desselben Wortes innerhalb eines Textes können z.B. so erklärt werden, dass Kinder während der Phase des *phonetischen Schreibens* jedes Wort neu konstruieren.

Bei Fehlschreibungen von Kindern muss zwischen positiv zu bewertenden, entwicklungsbedingten und solchen, die durch ungünstige unterrichtliche oder außerschulische Einflüsse bedingt sind, unterschieden werden. Als Beispiel kann hierfür genannt werden, wenn ein Kind z.B. „*libe Oma*“ schreibt. Diesem Fehler liegt die Annahme zugrunde, dass das <i> die übliche Schreibweise für das lange /i:/ sei – jedoch bilden in der deutschen Orthographie Schreibungen mit <ie> eher die Regel: Spiegel, spielen,... (vgl. Thomé <sup>2</sup>2006, 373).

Problematisch ist zudem, wenn Kinder mit der Aneignung von orthographischen Mustern konfrontiert werden, bevor sie die Fähigkeit zum alphabetischen Schreiben vollständig erworben haben. Es kann vorkommen, dass Kinder noch nicht korrekt alphabetisch Schreiben können, aber diffus Rechtschreibregeln integrieren, ohne die zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten verstanden zu haben, z.B. das Dehnungs-h, Konsonantenverdopplung, das <ie>... (Füssenich/Löffler 2005a, 141f).

Beim Spracherwerb eignen Kinder sich das Phonemsystem ihrer Herkunftssprache an. *Mehrsprachig* aufwachsende Kinder müssen für den Schriftspracherwerb nicht nur Wortbedeutungen und Syntax erwerben, sondern auch das *Phonemsystem des Deutschen*. Um die (Recht-)Schreibkenntnisse weiterzuentwickeln, reicht es nicht aus, wenn Kinder sich an der eigenen Aussprache (phonetisch) orientieren. Sie müssen lernen, welche Merkmale die bedeutungsunterscheidenden sind. Kinder müssen lernen, „nach der Schrift“ zu sprechen, was wiederum am besten in Auseinandersetzung mit der Schrift geschieht. Als eine Schwierigkeit bei der Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten kann daher das zu lange Verharren auf einer Stufe, z.B. auf der phonetisch orientierten Stufe betrachtet werden (vgl. Dehn 2006, 71). Dies kann dann auch damit verbunden sein, dass die weiteren Komponenten der Rechtschreibung (Nerius 1998, vgl. dazu Kap. 3.3.3) nicht oder viel später erworben werden, als es ihrem Alter oder der Zeit an schulischer Unterweisung entsprechen würde.

#### *3.4.4 Sprachanalytische Fähigkeiten – Wissen über Sprache*

Schwierigkeiten beim Schreiben können in den drei Bereichen der Motivation, des Verfassens von Texten sowie bei der Rechtschreibung und Grammatik auftreten. Diesen Bereichen zugrunde liegt aber Wissen über Sprache, welches durch sprachanalytische Tätigkeiten erworben wird.

Der Erwerb sprachanalytischer Fähigkeiten ist in einem engen Zusammenhang zu sehen mit den „Voraussetzungen für den Erwerb der Schreibkompetenz“ (Kap. 3.2). Ich möchte an dieser Stelle aber noch einmal betonen, dass der Begriff „Voraussetzungen“ in Teilen irreführend ist, da die erläuterten Aspekte bzw. Fähigkeiten einerseits zwar schon Voraussetzungen sind, sich andererseits aber gerade in der analytischen Auseinandersetzung mit Schrift entwickeln. Im Folgenden versuche ich wesentliche Schwierigkeiten, die in diesem Zusammenhang auftreten können, darzustellen.

Um Schreiben zu lernen benötigen Lernende eine kognitive Klarheit über die Struktur der Schrift (Valtin 2007, 182) (vgl. dazu Kap. 3.1), diese erlangen Kinder jedoch nur durch die eigenaktive sprachanalytische Auseinandersetzung mit Schrift. Manchen Kindern fällt es schwer, von der *inhaltlichen Seite der Sprache zu abstrahieren* und *die Aufmerksamkeit auf die Form zu richten*. Deutlich wird dies bspw. wenn Kinder aus drei Wörtern ein Reimpaar herausfinden sollen, sie sich aber dabei nicht an der klanglichen Ähnlichkeit orientieren, sondern die Wörter nach semantischen Kriterien ordnen, z.B.: Sonne – Mond – Tonne (vgl. Füssenich/Löffler 2005, 173).

Eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Schreibkompetenz ist das Nachdenken über Sprache, sich analytisch mit sprachstrukturellen Elementen der Schrift und der mündlichen Sprache auseinander zu setzen und Regeln und Beziehungen zu entdecken (vgl. Schmid-Barkow 1999). Dazu gehört auch, dass Kinder lernen, über Sprache zu sprechen, also die Fähigkeit zur Extrakommunikation erwerben. Gelingt Kindern dieser Lernschritt nicht, bedeutet dies für sie grundlegende Schwierigkeiten beim Schreibenlernen.

Fähigkeiten zur *Sprachreflexion* spielen eine Rolle bei Korrekturen und somit auch beim Erwerb sämtlicher sprachlicher Fähigkeiten (v.a. die Säulen Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten und Verfassen von Texten). Erst die kritische Auseinandersetzung als Leser mit dem eigenen Text ermöglicht es z.B., diesen auch zu überarbeiten.

Insbesondere *mangelndes begriffliches Wissen* wirkt sich erschwerend auf den Erwerb der Schreibkompetenz aus. Im Unterricht werden regelmäßig bei Erklärungen, die Kindern Einsichten in den Aufbau von Schrift vermitteln sollen, oder bei Aufgabenstellungen Begriffe wie „Wort“, „Satz“, „Text“, „Buchstabe“, „Laut“ oder „Reime“, „Silben“ usw. verwendet. Haben die Kinder Schwierigkeiten mit dem Verständnis dieser Begriffe, fehlen ihnen die Ausdrucksmittel, um Sprache zum Gegenstand ihrer Betrachtungen zu machen. Zudem fällt es ihnen so schwer, bereits vorhandenes (schrift-)sprachliches Wissen zu erweitern und zu kategorisieren.

Werner KNAPP spricht mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund von „*verdeckten Sprachschwierigkeiten*“. Diese Kinder haben unter anderem Probleme mit komplexeren oder abstrakteren Begriffen, was sich wiederum negativ auf die schulischen Leistungen, einschließlich des Erwerbs von Schreibkompetenz, auswirkt. Bemerkenswert sind diese Schwierigkeiten häufig nicht oder zu spät. Der Anfangsunterricht geht sehr langsam und gründlich vor und verwendet konkrete Begriffe, wobei es den Kindern meist möglich ist, wichtige Informationen dem Kontext zu entnehmen. Die gravierenden Schwierigkeiten entwickeln sich oft fast unmerklich:

*„Ein Kind, das einen hohen Anteil der konkreten Begriffe nicht genau versteht und die textimmanenten Relationen nicht sicher beherrscht, hat kaum eine Möglichkeit, sich die Bedeutung der wissenschaftlich-symbolischen Begriffe anzueignen, geschweige denn, einem Unterricht zu folgen, in dem solche Begriffe gehäuft auftreten.“ (Knapp 1999, 33)*



### 3.5 Beobachtung von Lernprozessen

Eine gezielte Förderung setzt eine exakte Diagnose voraus. Hierbei sollte das Ziel im Vordergrund stehen, etwas über die Denkprozesse der Lernenden zu erfahren und herauszufinden, welche Zugriffsweisen sie beispielsweise beim Schreiben verwenden. Denkbar ungeeignet sind hierfür Testverfahren, deren Auswertung vor allem quantitativ erfolgt und deren Ziel es ist, die Fähigkeiten eines Probanden im Vergleich zu einer statistischen Norm einzuschätzen. In diesem Kapitel soll es daher nicht um standardisierte Testverfahren gehen, sondern um *förderdiagnostische Verfahren*, die es – wie der Begriff schon ausdrückt – ermöglichen sollen, Maßnahmen für die individuelle und gezielte Förderung abzuleiten.

Die Verfahren, auf die ich mich in den folgenden Kapiteln beziehe, habe ich in der Einzelförderung mit Milena durchgeführt. Jedoch sind die Materialien von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a; 2005b) so konzipiert, dass sie in erster Linie bei Schulklassen zur Lernbeobachtung eingesetzt werden können.

#### 3.5.1 Motivation

Die tatsächliche Erfassung der Schreibmotivation erscheint mir ein schwer zugänglicher Bereich zu sein, einige Anhaltspunkte können aber im Gespräch und in der Beobachtung gewonnen werden.

Um etwas über die Schreibmotivation eines Kindes zu erfahren kann es hilfreich sein, es im Umgang mit freiem Schreiben, Schreibaufgaben, Büchern usw. zu beobachten und zu versuchen, im Gespräch mit ihm herauszufinden, welche Bedeutung Schreiben und Schrift im Allgemeinen für das Kind im Alltag haben (Sozialisation, Umgang der Eltern mit Schrift, Zugänge zur Schrift). In welchen Situationen schreibt das Kind überhaupt? Dabei macht es Sinn, nicht nur das Schreiben, sondern auch das Lesen zu berücksichtigen, da Kinder ja gerade beim Lesen literarische Erfahrungen und Wissen sammeln können, welches wieder auf das Schreiben zurück wirkt. Es sollte versucht werden, etwas über die Selbsteinschätzung des Kindes zu erfahren. Schreibt das Kind gerne oder nicht so gerne? Wenn es etwas schreibt, warum schreibt es dann?

#### 3.5.2 Verfassen von Texten

In diesem Kapitel gehe ich auf wesentliche Aspekte der Lernbeobachtung und Kriterien zur Analyse von Texten/Schreibproben ein. Meine Ausführungen erfolgen in Anlehnung an FÜSSENICH/ LÖFFLER (2005a). Die Autorinnen beziehen sich zwar auf die Lernphase in zeitlicher Nähe zur Einschulung sowie der Klassen eins und zwei der Grundschule, die Auswertungskriterien können m.E. aber problemlos auch auf die weiteren Klassenstufen der Primarstufe übertragen und bei Bedarf um weitere Aspekte ergänzt werden (vgl. hierzu Klein, 2001b). Mit

Blick auf die Schülerinnen und Schüler der Förderschule halte ich es ohnehin für angemessen, sich weniger an der Norm der Klassenstufen der Grundschule zu orientieren, sondern vor allem den Lernstand eines Kindes und dessen individuelle Lernfortschritte im Blick zu haben.

#### LEERES BLATT

Mit der Bezeichnung *Leeres Blatt* ist gemeint, dass einem Kind buchstäblich ein leeres Blatt (ohne Lineatur) vorgelegt wird, mit der Aufforderung, darauf zu schreiben, was es möchte (vgl. Dehn, 2006b, 32f). Das *Leere Blatt* kann vielfältig eingesetzt werden. Im Anfangsunterricht kann es dazu dienen, herauszufinden, ob eine Vorstellung von Schrift vorhanden ist. FÜSSENICH/LÖFFLER schlagen vor, das *Leere Blatt* auch über den Anfangsunterricht hinaus einzusetzen, um zu sehen, ob bzw. welche Ideen Kinder entwickeln, worüber sie schreiben können. Der große Vorteil ist, dass die Kinder sich dabei auf ihr eigenes Wissen oder Können beziehen können, also auch Fähigkeiten mit einbringen können, die sie außerhalb der Schule erworben werden. Es gibt keine inhaltlichen Vorgaben, sondern nur die, etwas zu schreiben. (vgl. Füssenich/ Löffler 2005a, 136f)

#### SCHREIBANLÄSSE

„Nicht jeder Schreibanlass ist für jedes Kind passend“ (Füssenich/ Löffler 2005a, 137), manche Kinder brauchen Anregungen oder geeignete Anstöße, damit sie (kreative) Schreibideen entwickeln können. Eine Möglichkeit, Kindern eher offene Schreibanlässe anzubieten, die zugleich eine Orientierung ermöglichen, ist Schreibanlässe in Verbindung mit Kunstwerken zu schaffen, wie beispielsweise Gabriele RABKIN in ihrer Arbeitsmappe „Lesen- Schreiben- Malen. Wege zur Kultur“ (1992) (weitere Erläuterungen dazu vgl. Kap.3.5.3).

#### KRITERIEN ZUR AUSWERTUNG VON TEXTEN

FÜSSENICH/ LÖFFLER schlagen vor, die *Auswertungskriterien von Schreibproben* auf drei Bereiche zu beziehen: *Textbildung* (-sfähigkeit), *Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse* und *Korrekturverhalten* (Füssenich/Löffler 2005a, 138f). Für diese Arbeit ist es zudem relevant, die Aspekte der *Motivation* und des *Wissens über Sprache*, welches ein Korrekturverhalten ermöglicht, zu berücksichtigen.

Bei der *Textbildungsfähigkeit* spielt das Kriterium der *Verständlichkeit* eine zentrale Rolle. Zudem wird festgehalten, ob Kinder zwischen *Fiktion* oder *Realität* unterscheiden und ob sie bereits *literarische Muster* verwenden. Weiterhin wird festgehalten, ob oder welche *Textart*, z.B. Geschichte, Bildbeschreibung, usw. verwendet wird und ob Besonderheiten in Bezug auf den *Wortschatz* vorliegen.

Zur Einordnung der Fähigkeiten im Bereich der *Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse* dienen folgende Kriterien: *Satzgefüge* (Haupt- und Nebensätze oder nur Hauptsätze), die *Kennzeichnung von Satzanfang oder -ende* (Punkt am Ende, Großschreibung am Anfang), *Tempus* (Präsens, Präteritum, Perfekt, Wechsel zwischen den Zeiten) *Auslassung von Wörtern*, *Besonderheiten der Grammatik*, *Besonderheiten der Rechtschreibung* (vgl. dazu Kap. 3.4.4).

KLEIN schlägt außerdem vor, dass es eine Hilfe sein kann, die Textkohärenz, also die Beziehungen zwischen den einzelnen Textteilen auf syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene zu berücksichtigen, um die Qualität eines Schülertextes sachlicher beurteilen zu können (Klein 2001b, 49).

Damit Schreiber ihre Texte korrigieren können, müssen sie einen Zusammenhang zwischen ihrer Textkompetenz und ihren Grammatik- oder Rechtschreibkenntnissen herstellen können (Vgl. Kap. 3.4.4). Voraussetzung um einen Text selbst korrigieren zu können ist, dass der Schreiber mit dem Abstand eines kritischen Lesers darüber reflektieren kann. Deshalb sollten eigenständige *Korrekturen* bei der Einschätzung von Schreibprodukten berücksichtigt werden, zudem wird die *Anzahl der Wörter* vermerkt (Füssenich/Löffler 2005a, 138f).

Insgesamt geht es bei der Einschätzung eines (freien) Schülertextes also weniger darum, ob und wie er eine bestimmte Norm erfüllt, sondern es geht um die Ausbildung der kindlichen Schreibpotentiale in den unterschiedlichen Bereichen (Klein 2001c, 36).

### 3.5.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten

Bei freien oder angeleiteten Texten schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER vor, Grammatik und Rechtschreibkenntnisse nach folgenden Kriterien auszuwerten (vgl. Kap. 3.4.3):

- Markierung von Wortgrenzen
- Vollständigkeit von Sätzen
- Markierung von Sätzen (Großschreibung und/oder Setzung von Punkten)
- Primäre Rechtschreibstrategie
- Anzahl der Wörter (orthographisch richtig oder falsch geschriebene Wörter)

(Füssenich/ Löffler 2005a, 136)

Da Schreibanfängerinnen beim Verfassen von Texten sich möglicherweise noch zu sehr auf andere Teilprozesse, beispielsweise innersprachliche Prozesse, konzentrieren müssen (noch keine Automatisierung), erscheint es mir notwendig, die Rechtschreibfähigkeiten nicht nur auf der Textebene, sondern auch auf der Wortebene zu analysieren.

## „ALPHABETISCHES SCHREIBEN“

Da dem Erwerb der alphabetischen Strategie beim Schriftspracherwerb eine Schlüsselrolle für die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten zukommt, macht es Sinn, ein Diagnoseverfahren anzuwenden, welches die typischen Schwierigkeiten der alphabetischen Phase berücksichtigt und eine detaillierte Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Lerners ermöglicht (vgl. Füssenich/Löffler 2005a, 141). Hierfür erscheint mir insbesondere das Material „*alphabetisches Schreiben*“ von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, 54-55) geeignet, welches ich im Folgenden darstellen möchte. Konzipiert wurde das Material zwar für die zweite Klasse, kann aber m.E. auch bei Schülerinnen höherer Klassen durchgeführt werden, wenn diese gravierende Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Orthographie haben.

Die Beobachtungsaufgabe „*alphabetisches Schreiben*“ besteht aus zwei Teilen: im ersten Teil wird überprüft, ob die Kinder längere Wörter in Silben gliedern können, im zweiten Teil müssen sie ausgewählte Wörter eigenständig schreiben.

Bevor Kinder längere Wörter alphabetisch schreiben können, müssen sie diese in kleinere Einheiten, z.B. die Silben segmentieren können. Zur Überprüfung der Silbensegmentierung erhalten die Kinder einen *Silbensalat* – ein Bild verdeutlicht jeweils das Zielwort. (vgl. Anhang A5a)

Im zweiten Teil wird anhand von 14 Wörtern, die für die alphabetische Phase typische Schwierigkeiten enthalten erfasst, über welche Fähigkeiten ein Kind bereits verfügt (vgl. Anhang A5b). Dabei kann ein Wort auch mehrere Schwierigkeiten enthalten. Bei dem Wort <Schwein> lässt sich beispielsweise feststellen, ob der Lernende die Mehrfachkonsonanz <Schw> am Wortanfang orthographisch korrekt schreibt und ob die Graphemfolge <ei> bekannt ist (ebd.). Bevor die Kinder mit dem Schreiben beginnen, sollte mit ihnen geklärt werden, was auf den einzelnen Bildern dargestellt ist; im Anschluss arbeiten die Kinder selbstständig. Wichtig ist, dass die ausgewählten Wörter keine Lernwörter sind, sondern die Kinder sich die Schreibung selbst erarbeiten müssen (Füssenich/Löffler 2005a, 142). Die Tabelle in Anhang A5c zeigt die überprüften Problemfelder des alphabetischen Schreibens anhand von Beispielen auf.

Dennoch bleibt zu berücksichtigen, dass die Beobachtungsaufgabe nur eine Auswahl an Wörtern anbietet. Sie ist zwar geeignet, um sie mit der gesamten Klasse durchzuführen und kann auch mehrmals eingesetzt werden, um die Entwicklung eines Kindes zu dokumentieren. Ihr können m.E. in erster Linie Tendenzen entnommen werden, ob ein Kind Förderbedarf hat oder nicht, zudem können Konsequenzen für die Förderung abgeleitet werden. Unter Umständen müssen einzelnen Kindern unter Berücksichtigung der Ergebnisse des „*alphabetischen Schreibens*“ aber noch weitere Aufgaben angeboten werden, um die Erkennt-

nisse zu ergänzen. Dies gewinnt m.E. besonders an Bedeutung, wenn das alphabetische Schreiben mit älteren Schülern durchgeführt wird (vgl. hierzu Kap.8.3 ).

### 3.5.4 Wissen über Sprache

Neben der Kenntnis der (kommunikativen Funktion) von Schrift müssen Kinder *Einsichten in den Aufbau von Schrift* erwerben (Füssenich/Löffler 2005). Kinder müssen lernen, vom Inhalt der Sprache zu abstrahieren und sich auf die lautliche Seite der Sprache einzulassen.

Um dem Unterrichtsgespräch folgen zu können und um sprachanalytisch tätig zu sein, müssen die Kinder zudem über *Begriffe* verfügen.

Zur Überprüfung des *Wissens über Sprache* (Sprachreflexion)<sup>16</sup> ist es sinnvoll auf das Material von FÜSSENICH/LÖFFLER zurück zugreifen, das eine qualitative Auswertung ermöglicht (Füssenich/Löffler 2005a, 172ff, 2005b, 57f). Die Beobachtungsaufgabe besteht aus sieben Unteraufgaben (vgl. Anhang A6); die Auswertung erfolgt nach folgenden Kriterien:

Aufgabe	Auswertungskriterien
Adresse	Was wurde nicht gewusst?
Reimwörter unterstreichen	Anzahl der richtigen/falschen Lösungen notieren
Wörter in Silben gliedern	Anzahl der richtigen/falschen Lösungen notieren
Wortbildung	Anzahl der richtigen notieren
Austausch von Anfangsgraphemen	Anzahl der richtigen/falschen Lösungen notieren
Satzbildung	Fehler notieren
Gegenteil finden	Anzahl der richtigen/falschen Lösungen notieren

<sup>16</sup> Für die Durchführung dieser Aufgabe mit einer Schulklasse findet sich bei FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b, 59 ein Auswertungsraster.

### 3.6 Förderung der Schreibkompetenz

In den letzten Kapiteln wurde der idealtypische Verlauf von Schreibkompetenz, wie auch mögliche Felder in denen Schwierigkeiten auftreten können, dargestellt. Eine unabdingliche Grundlage für eine individuelle Förderung stellt eine differenzierte Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes dar. Im Folgenden werden wesentliche Aspekte der Förderung aufgezeigt, vorab lohnt es sich aber, einen Blick auf das „Lernen“ an sich zu werfen.

#### 3.6.1 Exkurs: zum Thema ‚Lernen‘

Nach NEISSER stellen *kognitive Schemata* Strukturen dar, die den Menschen befähigen, bestimmte Aspekte seiner Umwelt eher wahrzunehmen als andere, bzw. überhaupt etwas zu bemerken. Wahrnehmung hängt also eng mit Aufmerksamkeit zusammen. Zugleich verändern sich diese kognitiven Schemata durch die Aufnahme von Informationen. Das bedeutet, dass die gesamte Wahrnehmung in einer engen Wechselwirkung mit den kognitiven Schemata steht, welche uns helfen, unser Wissen auszubauen (Augst/Dehn 1998, 58). Dieses „Erkundungsverhalten“ der Lernenden ist stark abhängig von den sozialen Kontexten des Lernenden: das, was sich als sinnvoll und nützlich erweist (z.B. für die Verständigung mit anderen) wird wahrgenommen. Dies gilt für sämtliche Lernbereiche – und somit auch für den gesamten Prozess des Spracherwerbs. Für den Schriftspracherwerb bedeutet dies, dass jemand *„solange er noch keinen Begriff von Schrift hat, der seine Aufmerksamkeit richten, seine Tätigkeiten steuern und die Ergebnisse so ordnen könnte, dass daraus neue Fragestellungen entstehen könnten“* (Dehn 2006, 77), noch nicht in der Lage ist, den Sinn von Übungen zu begreifen, welche auf Teilfertigkeiten des Schreibens zielen. Nach WYGOTSKI muss Lernen daher immer in der „Zone der nächsten Entwicklung“ angesiedelt werden.

Kinder brauchen also erst Gelegenheiten, Erfahrungen mit Schrift zu sammeln, Hypothesen über sie zu bilden – erst dann kann „Schreibunterricht“ fruchtbar sein. Für den Unterricht bedeutet das, unmittelbar an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen, aber auch sie so zu fordern, dass sie – nach WYGOTSKI – „über sich selbst hinauswachsen“ (vgl. ebd. 78).

### 3.6.2 Allgemeine Aspekte der Förderung

Wie bereits in Kap. 2.4 erläutert wurde, kann „Förderung“ sehr unterschiedlich verstanden werden. Lange Zeit herrschte in der schulischen Arbeitsweise die Ansicht vor, dass es gerecht sei, wenn alle Kinder das Gleiche, bzw. die gleiche Förderung erhielten.

Der amerikanische Ethiker John RAWLS (1979) vertritt jedoch die Sichtweise, dass Menschen die Verteilung von Ressourcen, wie auch ihre Ausgangsposition in der Gesellschaft, sich nicht selbst verdient hätten. Daraus kann gefolgert werden, dass ungleiche Ausgangsbedingungen durch individuelle Förderung ‚ausbalanciert‘ werden müssen. Daher sei gerecht, wenn „jeder das Seine“ erhielte (vgl. Sandfuchs/Frotscher 2002, 30).

Übertragen auf Förderung bedeutet dies, dass die Förderung gezielt an den Fähigkeiten des Kindes ansetzen muss und Förderung ein *„Selbstverständnis im Sinne von Normalität“* braucht und sich entfernen muss *„vom Gedanken des Nachholens, Kurierens an Symptomen“* (ebd., 28).

Ziel der Förderung von Schreibkompetenz für die Schüler der Förderschule ist, dass sie Anforderungen bewältigen können und *„für sich ein höheres Maß an Aktivität und Teilhabe“* in der Gesellschaft erreichen (Bildungsplan der Förderschule 2008, 11).

Dabei sind im Unterrichtsalltag oder auch in der gezielten Förderung im Allgemeinen zwei verschiedene Ansätze dazu anzutreffen:

1. Die Förderung konzentriert sich auf ungenügend entwickelte „Teilleistungen“ (Defizitorientierung), die oft isoliert vom weiteren Kontext übend „trainiert“ werden sollen (vgl. Kap. 2.4)
2. Schriftsprache wird nicht als bloße „Fertigkeit“, sondern als ein Ausdrucksmittel zur Kommunikation betrachtet, die somit eine soziale Funktion erfüllt. Bei der Förderung wird versucht, bedeutsame Anlässe zu finden, in denen Schrift genutzt werden kann (vgl. Brügelmann 2008, 15ff).

Da jedoch gerade der Sinn eines Lernstoffes für einen Lerner, z.B. der (erkennbare) Bezug zum Alltag, erst die Lernmotivation ermöglicht, kann das Training einzelner Teilfähigkeiten nicht isoliert von einem sinnhaften Zusammenhang geschehen. Andererseits zeigt sich auch die Notwendigkeit, mit Schülern gezielt an einzelnen Bereichen, die ihnen Schwierigkeiten bereiten zu arbeiten (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 267).

Wie eine produktive Verbindung der beiden oben genannten Ansätze aussehen kann, zeigt BRÜGELMANNs *„Spracherfahrungsansatz“* für den Anfangsunterricht. Mit dem Vier-Säulen-Modell als Struktur im Hintergrund versucht er, Kindern verschiedene Zugänge zur Schrift-

sprache zu eröffnen, um ihren individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden (ebd. 2008).

Ursula BRINKMANN (1997) hat den Spracherfahrungsansatz mit Blick auf den weiterführenden (Recht-)Schreibunterricht weiterentwickelt. Jedoch zeigt das Modell vor allem, wie eng die einzelnen Bereiche verknüpft sind und in gegenseitiger Wechselwirkung zueinander stehen. Die vier Säulen entsprechen im Prinzip den in dieser Arbeit gesetzten Schwerpunkten *Motivation, Texte verfassen, Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten* und *Sprachreflexion*. Daher kann der *Spracherfahrungsansatz* Anregungen, bzw. Orientierungen für den Unterricht wie auch für die Einzelförderung bieten.

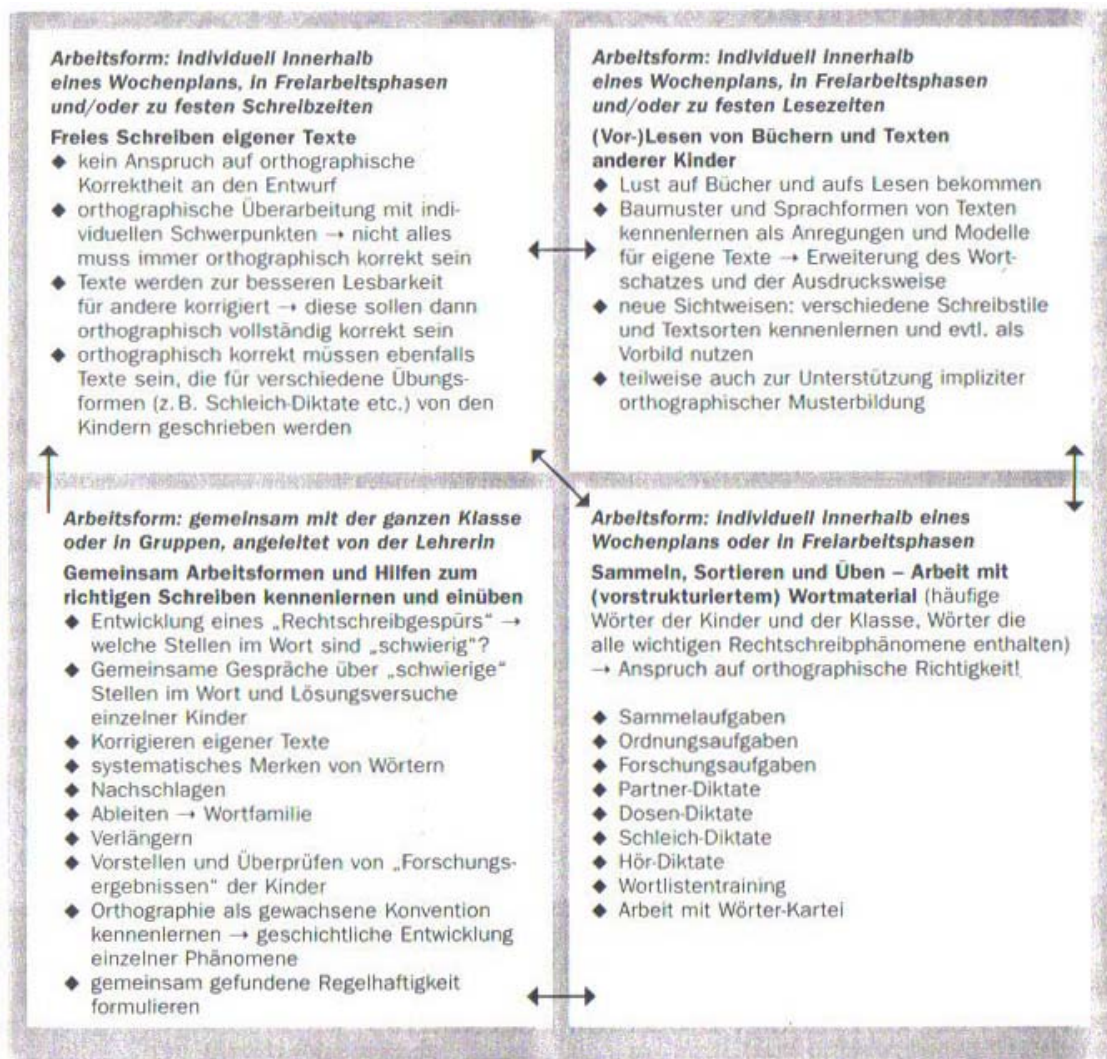


Abb. 2: Erweiterung des Vier-Säulen-Modells mit Blick auf den weiterführenden Unterricht (vgl. Brinkmann 1997).

**Abb. 4** Erweiterung des Vier-Säulen-Modells mit Blick auf den weiterführenden Unterricht von BRINKMANN 1997 (vgl. Brügelmann 2008, 17).



### 3.6.3 Förderung in den Teilbereichen des Schreibens

#### **Motivation**

Motivation bildet die Grundlage jeglichen Lernens – auch wenn sie für den Lehrenden nicht so greifbar sein mag, ist sie dennoch zentral. Für den Unterricht oder die Förderung stellt sich einerseits die Frage, wie die Gestaltung aussehen muss, damit Kinder, die in Bezug auf das Schreiben demotiviert sind, wieder Lust und Interesse am Schreiben bekommen und andererseits damit Kinder ihre Motivation nicht während ihrer Schulzeit verlieren.

Insbesondere Kinder mit einer negativen Selbsteinschätzung (möglicherweise aufgrund von Versagenserfahrungen) brauchen positive Erfahrungen mit der Schrift um *Angst vor dem Schreiben abzubauen* und Interesse daran gewinnen zu können (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 267). Deshalb ist es wichtig, zunächst vorhandene Fehler nicht überzubewerten, sondern den Blick darauf zu wenden, welche Fähigkeiten Kinder mitbringen. Selbst verfasste Texte sollten eine angemessene Wertschätzung erfahren.

Dies kann geschehen, in dem versucht wird, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der *Schrift alltäglich und notwendig* ist. Gelegenheiten gibt es bei der (freiwilligen) Präsentation von (freien) Texten oder wenn Schrift in alltägliche Handlungen einbezogen wird. Schrift kann dazu dienen, den Alltag zu erleichtern, z.B. Einkaufszettel beim gemeinsamen Kochen, die Verwendung anderer Erinnerungshilfen wie Notizzettel zur Unterstützung beim Lernen, usw. Die Bedeutung von Schrift kann aber nicht nur beim Schreiben sondern auch beim Lesen von persönlich bedeutsamen Texten (Lieblingsgeschichten) oder von Texten, die den Alltag erleichtern, z.B. Rezepte, erschlossen werden. Schrift kann (schöne) Erinnerungen bewahren, wenn z.B. Ferien- oder Wochenenderlebnisse aufgeschrieben und illustriert werden, die in einem Geschichtenbuch gesammelt werden. Anregungen für LehrerInnen können die Ergebnisse von BAURMANN, der Erst- und Zweitklässler dazu befragte, was sie gerne schreiben, liefern (vgl. Füssenich/ Löffler 2005a, 179; Baurmann <sup>3</sup>2008, 45).

In der Regel machen Kinder außerhalb der Schule vielfältige Medienerfahrungen, z.B. Fernsehen, Video, DVD, Radio. Der Unterricht sollte zulassen, dass an andere mediale Erfahrungen angeknüpft wird, um die Motivation zur Nutzung von Schrift zu fördern (vgl. Dehn 2006a, 54f). Eine Möglichkeit wäre z.B. ausgehend von einem Film in einem Gemeinschaftsprojekt ein Buch zu erstellen.

Für Kinder, die stark demotiviert sind, kann es auch eine Entlastung darstellen, wenn sie ihre Texte zunächst jemand anderem *diktieren* können. Zudem macht es den meisten Kindern Spaß, wenn sie selbst am Computer arbeiten können. Dabei sollte aber darauf geachtet

werden, dass die automatische Erkennung von Rechtschreibfehlern deaktiviert wird, um die Schreiber nicht zu irritieren.

Wesentlich für die Motivation ist, dass Kinder erfahren müssen, dass sie – ebenso wie mit der mündlichen Sprache – durch Schrift etwas bewirken können, die Realität verändern können z.B. indem sie Briefe schreiben, Anfragen an jemand stellen oder Informationen für die Mitschüler festhalten. Die Kinder müssen spüren, dass sich die Anstrengung, etwas aufzuschreiben, lohnt – und dass es nicht (nur) um die Bewertung richtig oder falsch geht. Im Unterricht sollte der *Inhalt* von geschriebenen Texten im Vordergrund stehen, nicht die Form, um Kindern die Angst oder die Abneigung zu nehmen.

## Verfassen von Texten

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt wurde, geht es beim Verfassen von Texten nicht darum, dass die Kinder eine bestimmte ‚Schreibnorm‘ erlernen, sondern darum, wie Kinder unterstützt werden können, ihre Schreibfähigkeiten in den einzelnen Bereichen weiterzuentwickeln.

Für die Förderung der Fähigkeiten eines Kindes beim Texte Verfassen macht es Sinn, *freies und angeleitetes Schreiben* zu kombinieren. Nach welchen didaktischen Prinzipien dies innerhalb der ersten vier Schuljahre gestaltet werden kann, stellt KLEIN (2001b, 36) tabellarisch dar, einige Anregungen können dafür auch für die außerschulische Schreibförderung herausgegriffen werden:

	Angeleitetes Schreiben	Freies Schreiben
Erstes Schuljahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alle Schüler schreiben zur gleichen Zeit zum gleichen von der Lehrkraft vorgegebenen Thema.</li> <li>- Sammlung der Arbeiten in Themenheften (Mein Lieblingstier, ... ) Das Thema wird bildlich festgehalten und evtl. mit vorgegebenen Wörtern ergänzt.</li> <li>- Arbeit am „Erzählfaden“ beginnt, damit der Handlungsverlauf einer Geschichte für die Schüler transparent wird.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Schüler entscheidet, wann und zu welchem Thema er einen Text verfassen will. Gelegenheit besteht dazu z.B. in der täglichen Schreibzeit.</li> <li>- Alle Schülerarbeiten werden vorgelesen und besprochen (Textpräsentation).</li> <li>- Bilder übernehmen eine den Text ergänzende Funktion und bilden das noch nicht „Schreibbare“ ab. Der Autor erläutert seine Geschichte anhand der Bilder.</li> <li>- Sammlung der Texte im eigenen Geschichtenheft, ggf. fügt die Lehrkraft dem Bild einen diktierten Text hinzu.</li> </ul>

Zweites Schuljahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zwei vorgegebene Texte werden verglichen. Welcher Text gefällt dir besser ? Warum? (z.B. genauer, spannender)</li> <li>- Die Einsicht in den Aufbau eines Textes wird vorbereitet durch Unterscheidung von Satzreihungen und Geschichten.</li> <li>- Schreiben zu einem Bild mithilfe von Wörterlisten. Arbeitsauftrag: Bilde Sätze! Oder: Erfinde eine Geschichte!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erste Kriterien der Textkritik werden gemeinsam erarbeitet: Ist der Text verständlich? Fällt es mir schwer/leicht zuzuhören? Warum? Wie viele Sätze sind es (mind. zwei). Passt das Bild zum Text?</li> </ul>
Drittes Schuljahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle Kinder schreiben zur gleichen Zeit zum gleichen von der Lehrkraft vorgegebenen Thema im Rahmen des angeleiteten Schreibens oder zu Themen des Sachunterrichts. Zum angeleiteten Schreiben gehören auch Formen kreativen Schreibens mit inhaltlichen (Fantasieerzählung) oder formalen (Gedichtaufbau) Vorgaben zur Texterstellung.</li> <li>- Der Text kann mündlich vorbereitet werden.</li> <li>- Differenzierungshilfen werden mit Wörterlisten gegeben.</li> <li>- Stilistische Auffälligkeiten werden in Übungen thematisiert (Wortfelder, Satzanfänge, Adjektive).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Schüler entscheidet, wann und zu welchem Thema er einen Text verfassen will. Gelegenheit besteht dazu z.B. in der täglichen Schreibzeit</li> <li>- Die Kriterien einer Textkritik werden erweitert: Gibt es besonders treffende Formulierungen und Ausdrücke? Bleibt der Autor bei einer Sache? Verfolgt der Autor einen Erzählfaden? Welche Gefühle ruft der Text wach? Passt die Überschrift?</li> <li>- Die Texte werden überarbeitet in Einzelarbeit (Rechtschreibung) bzw. gemeinsam im Plenum (Arbeit am Stil).</li> </ul>
Viertes Schuljahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die sprachlichen Übungen zur Differenzierung des Wortschatzes werden umfangreicher (Erstellen von Sammlungen zu Wortfeldern, Oberbegriffen).</li> <li>- Stilistische Auffälligkeiten werden an fiktiven Texten mit nur einem Fehler Schwerpunkt überarbeitet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Kriterien einer Textkritik werden erweitert: Ist die Geschichte verständlich geschrieben? Ist sie logisch aufgebaut oder gibt es einen Bruch? Wie endet die Geschichte, wie erwartet oder überraschend? Ist es interessant zuzuhören? Wie erreicht das der Autor?</li> </ul>

## SCHREIBAUFGABEN

Auch wenn im Unterricht das freie Schreiben im Vordergrund steht, sind Schreibaufgaben, die vom Lehrer gefunden und formuliert werden müssen, nicht völlig wegzudenken. Dabei stellt sich die Frage, was motivierende Schreibaufgaben auszeichnet.

Die folgende Graphik vermittelt in Anlehnung an PORTMANN (1991), welche Einflussfaktoren beim Stellen einer Schreibaufgabe berücksichtigt, bzw. reflektiert werden sollten.

## **Schreibaufgabe → Schreibauftrag**

### **Vorgabe/Kontext**

- Thema/Inhalt
- Formulierung des Schreibauftrags, evtl. auch Materialien dazu
- Angegebener Zweck des Schreibens

### **Rahmenbedingungen**

- Status des Schreibauftrags: Entwurf, Endfassung, Teilfassung  
Lerngegenstand, Lernkontrolle, Lernmedium
- Äußere Umstände: Sozialform, Zeitdauer, Umfang

### **Sprachlich-textuelle Akzentuierung**

- Funktionen des Schreibens
- Textform (→ Textsorte)
- Verwendete sprachliche Mittel

**Abb. 5** Graphik nach BAURMANN : Schreibaufgabe (<sup>3</sup>2008, 58)

Des Weiteren werden exemplarisch einige Fördermöglichkeiten dargestellt, die sich auf die wesentlichen Aspekte des Verfassens von Texten beziehen (vgl. Kap. 3.3.2).

### **SCHREIBANREGUNGEN**

Haben Schüler Schwierigkeiten ein Thema zu finden, über das sie schreiben können, müssen ihnen geeignete Schreibanregungen angeboten werden. Beispiele dafür sind eine ‚Ideenkiste‘, die im Klassenzimmer aufgestellt werden kann und unterschiedliche Gegenstände enthält oder das Schreiben zu Kunstwerken. Gabriele RABKIN hat eine Mappe mit unterschiedlichen Kunstwerken zusammengestellt, die zunächst von Kindern weiter gestaltet (gezeichnet) werden können um im Anschluss daran einen Text zu verfassen (vgl. ebd. 1997). Kindern, die nur schwer einen Textanfang finden, kann es helfen, mehrere Textanfänge vorzubereiten und dann einen passenden auszuwählen (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006).

### **ERZÄHLFADEN**

Da das mündliche Erzählen das schriftliche vorbereitet, macht es Sinn dies in die Förderung zu integrieren. Die Geflechterzählung (das gemeinsame Erzählen von Erlebtem) bereitet die Erzählung mit Höhepunkt vor. Es ist anzunehmen, dass insbesondere das Nacherzählen von Geschichten (Es war einmal...) die Auseinandersetzung mit literarischen Mustern anregt.

#### Fördermöglichkeiten:

- Im Rahmen des geselligen Erzählens kann ein Erzählfaden geknüpft werden, der sich an Gegenständen, Bild- oder Wortkarten fortentwickelt.
- Nacherzählen in Gemeinschaftsarbeit: mögliche Vorlagen sind ein Märchen, ein Bilderbuch oder ein Kinofilm. Jedes Kind wählt sich eine Szene aus, die es bildnerisch

gestaltet. Diese selbstgemalten Bilder werden gemeinsam in die richtige Reihenfolge gebracht, möglicherweise mit Texten versehen. (vgl. Klein 2001a)

Diese und weitere grundlegende Übungen zum schriftlichen Erzählen finden sich bei WEDEL-WOLF/WESPEL (1990, 29ff).

#### ÜBERARBEITEN UND EINSCHÄTZEN VON FREIEN TEXTEN

Für Schreibanfänger und Menschen mit Schwierigkeiten beim Schreiben ist es zunächst wichtig, dass sie erfahren, dass Texte überarbeitet werden können und dass Überarbeitungen kein Aufzeigen an Mängeln darstellt, sondern dass auch kompetente Schreiber ihre Texte überarbeiten, bevor sie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 267).

Als Möglichkeit, um die Aufmerksamkeit von Kindern beim Lesen oder Hören eines Textes kriterienorientiert auf seine sprachliche Form, bzw. dessen stilistischen Besonderheiten zu lenken, schlägt KLEIN die „Unfugtreiber“ (Klein 2001a, 40) vor. Damit personifiziert sie Auffälligkeiten in Schülertexten, um diese den Kindern – kindgerecht – ‚begreifbarer‘ zu machen. Diese können auch beim Überarbeiten unterstützen, wichtig ist aber, dass jeder Schreiber selbst entscheidet, ob und welche Veränderung er vornimmt. Beispiele für diese Unfugtreiber sind der „Punktefresser“ (denn das Textverständnis leidet, wenn beim Vorlesen keine Pause gemacht wird) oder der „Dann – und – Danner“ (bezieht sich auf gleichförmige Satzmuster und -reihungen). Diese Vorschläge sind ausführlich nachzulesen bei KLEIN (2001a, 40ff).

Als Hilfestellung beim Überarbeiten von Texten schlägt BAURMANN die *Textlupe* vor. Die Kinder erhalten einen Bogen, der den Kindern helfen soll, die Aufmerksamkeit gezielt auf den zu überarbeitenden Text zu lenken (vgl. dazu Baurmann <sup>3</sup>2008, 109). Der Bogen kann z.B. drei Spalten enthalten, in denen die Kinder festhalten können,

- Das hat mir besonders gut gefallen.
- Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!
- Meine Tipps! Meine Angebote

Ein weiteres lernförderliches Verfahren stellen *Schreibkonferenzen* dar, bei denen Kinder sich gegenseitig über ihre Texte austauschen und sich Anregungen geben. Im Anschluss daran überarbeitet das ‚Autorenkind‘ seinen Text selbst. Wichtig dabei ist, dass es seine Entscheidung ist, welche Vorschläge es übernimmt (vgl. ausführlich dazu SPITTA 1989, 5ff).

## Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten

Kinder lernen Schreiben, und dass beinhaltet auch das Rechtschreiben, nur indem sie viel schreiben. Dazu gehört auch das Überarbeiten von Texten: Rechtschreiben ist ein Teil davon (vgl. Augst/Dehn 1998, 86).

Kinder müssen zunächst das „alphabetische Schreiben“ sicher beherrschen. Z.B. kann die akustisch-artikulatorische Durchgliederung von Wörtern, insbesondere bei Konsonantenhäufungen durch *Schiebekarten* gefördert werden. Bei diesen ist jeweils ein Graphem verdeckt und muss vom Kind ergänzt werden. Insbesondere bei Wörtern mit <r> wird dieses häufig vergessen und sollte durch artikulatorische Übungen in der Auseinandersetzung mit der Schrift besonders hervorgehoben werden (vgl. Wedel-Wolf 2003, 86f).

Die Zuordnung von Graphemen und Phonemen kann zu dem durch Handzeichen, die die Artikulationsstelle verdeutlichen, unterstützt werden.

Für die Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen gilt zudem die Regel „Gleiches zu Gleichem“, damit keine Ähnlichkeitshemmung auftritt. Beispielsweise sollten niemals stimmhafte und stimmlose Konsonanten wie <b> und <p> gemeinsam behandelt werden (ebd. 88ff).

Wird die alphabetische Phase sicher beherrscht, erfolgt ein Übergang zur orthographischen Phase, der unterstützt werden kann durch die forschende Tätigkeit mit Texten (vergleichen usw.) und Rechtschreibgespräche über orthographische Phänomene, die entdeckt wurden. Zudem sollten die Kinder Rechtschreibregeln und Strategien kennen und nutzen.

Mit Blick auf BRINKMANNs Modell zur Rechtschreibförderung (vgl. Kap. 3.5.2) wird deutlich, dass die Förderung auf mehreren ‚Ebenen‘ erfolgen muss. Der Graphik (Abb. 4, S. 79) können zahlreiche Anregungen für die Förderung entnommen werden.

Einerseits können Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten durch *sprachanalytische Tätigkeiten* gefördert werden, die bewusste und unbewusste Einsichten in den Aufbau der Wörter und Sätze ermöglichen (vgl. dazu Kap. 3.5.4). Zum Anderen ist der Aufbau eines Grundwortschatzes notwendig zur Speicherung von Schreibschemata wie auch zur Musterbildung. Dies bedeutet, dass Rechtschreibunterricht sowohl auf Wort, wie auch auf Satz- und Textebene erfolgen sollte und in diesem Sinne ein Teil des Grammatikunterrichts ist, da er den Wort- und Satzaufbau transparent macht. Grundregeln oder auch Merkverse und –wörter, können Kindern in der orthographischen Phase helfen zu einer richtigen Schreibung zu kommen (vgl. Augst/Dehn 1998). Eine besondere Hilfe beim Erwerb der Rechtschreibung kann das *morphematische Prinzip* (Nerius, 1998) sein, welches durch sprachanalytische Tätigkeiten erworben wird (vgl. dazu Kap. 3.3.3).

Für den Rechtschreibunterricht gibt es zahlreiche Übungen und Vorschläge, die an dieser Stelle jedoch nicht aufgeführt werden können. Einen umfassenden Überblick, theoretische Grundlagen und zahlreiche Beispiele vermittelt das Buch „Üben im Rechtschreibunterricht in der Grundschule“ (2006) von Annegret von WEDEL-WOLFF, deshalb im Folgenden nur einige Überlegungen zum „Üben“.

VERGESSEN?!

Werden bereits erworbene Kenntnisse nicht regelmäßig aufgefrischt, können sie leicht in Vergessenheit geraten. Der Zeitpunkt der ersten Wiederholung ist besonders entscheidend dafür, ob das Gelernte behalten wird (vgl. Augst/Dehn 1998, 216). Das bedeutet insbesondere, dass Kinder Gelerntes in unterschiedlichen Kontexten häufig anwenden können müssen. AUGST/DEHN betonen, dass die Zahl der Übungen entscheidend reduziert wird, wenn Kinder eine Einsicht in die Struktur des Lerngegenstandes gewonnen haben.

Häufiges Üben bedeutet zudem nicht zwangsläufig, dass dieses erfolgsversprechend sein muss. Es kommt ganz darauf an, *wie* geübt wird.

VALTIN/SASSE (2008b) schlagen folgende Lerntechniken und Methoden zum Bewusstmachen von Schreibungen (eines Wortes) vor:

- Sich Schwierigkeiten bewusst machen
- Kommentiertes Schreiben (z.B. <st> und <sp> im Anlaut)
- Lautes Denken (verbale Selbstinstruktion)
- Üben in fünf Schritten (Valtin/Sasse, 2008b, 40f).

**Exkurs: Üben in fünf Schritten:**

1. Ich schreibe ein Wort richtig auf eine Karte.
2. Ich male an, was ich schwer finde.
3. Ich decke das Wort zu und schreibe es.
4. Ich vergleiche.
5. Ist das Wort richtig, mache ich einen Haken.

So übe ich Wörter, bis jede Karte drei Haken hat.

**Abb. 6** „Üben in fünf Schritten“ (nach Valtin/Sasse, 2008b, 40).

### 3.6.4 Förderung der Erweiterung des „Wissens über Sprache“

Der Begriff „phonologische Bewusstheit“ wird häufig als Schlagwort verwendet, um metasprachliche Prozesse zu beschreiben (vgl. Schmid-Barkow 1999, 36). Dies ist dann als problematisch zu sehen, wenn Metasprache dadurch auf sprachanalytische Tätigkeiten reduziert wird (ebd.), die als „trainierbar“ betrachtet werden. Als Beispiel dafür möchte ich das „Würzburger Trainingsprogramm“ (Knüspert/Schneider 2008) nennen, mit dem schon bei Vorschulkindern die Segmentierfähigkeit, Phonemanalyse oder Begriffe wie „Satz“ trainiert werden sollen um den Schriftspracherwerb zu erleichtern. Grundsätzlich sind Übungen zur Sprachanalyse für Kinder wichtig. Dies kann aber nicht schematisch geschehen, sondern nur im Kontext der Auseinandersetzung mit Schrift. Das bedeutet, dass die Kinder als erstes begreifen müssen, wofür sie sprachanalytische Fähigkeiten benötigen: *„Den sinnstiftenden Lernkontext für Übungen wie die Phonemsegmentierung und das Erkennen von Worteinheiten kann nur die Schriftsprache bilden.“* (Schmid-Barkow 1999, 36)

Da der Schriftspracherwerb Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung ist, erweitern sich mit ihm auch die Kompetenzen der mündlichen Sprache (vgl. Füssenich/Löffler 2005a). Der schriftsprachliche Ausdruck erfordert im Gegensatz zur mündlichen Sprache einen expliziteren Umgang mit den Elementen der Sprache, da Schriftsprache nicht flüchtig ist und so eine intensivere Auseinandersetzung mit den Strukturen der Sprache ermöglicht (vgl. Kapitel 3.2).

Zur Förderung des Wissens über Sprache gehört auch die Auseinandersetzung mit *sprachstrukturellen Merkmalen der Schrift*. Einsichten in den Aufbau von Schrift werden durch häufiges Lesen und Schreiben unterstützt. Kinder benötigen vielfältige Möglichkeiten sich in freien Texten mitzuteilen – aber auch interessengeleitet zu lesen und zu schreiben. Neben gezielten sprachanalytischen Übungen können eigene und selbst gewählte Texte Ausgangspunkt für das Untersuchen von Schrift sein (vgl. Valtin/Sasse 2008).

Beim Erwerb von sprachlichem Wissen haben nach HAUEIS (2000) vier Formen des Umgangs mit Wörtern einen bedeutenden Stellenwert:

- das Aufgliedern von Wörtern unter verschiedenen Gesichtspunkten
- die Bildung neuer Wörter durch Flexion
- die Bildung neuer Wörter durch Zusammensetzung und Ableitung
- das Ordnen von Wörtern unter verschiedenen Gesichtspunkten

(vgl. Füssenich/Löffler 2005a, 192)

Diese Fähigkeiten erweitern nach FÜSSENICH/LÖFFLER das Wissen von Lernenden über Sprache. Um sprachanalytisch tätig zu sein, müssen die Kinder jedoch über Begriffe verfü-



gen, um über Sprache zu sprechen, wie auch Sprache segmentieren können. Liegen Probleme mit der Segmentierungsfähigkeit vor, sollte an die Fähigkeiten der mündlichen Sprache angeknüpft werden. Die Ergebnisse des FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“ zeigen, dass *Begriffe* im Unterricht regelmäßig thematisiert werden sollten (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden: *„Wichtiger als ein zügiges Voranschreiten im Leselehrgang ist es, Kindern zu ermöglichen, kognitive Klarheit über die Zuordnungsregeln gesprochener und geschriebener Sprachelemente zu gewinnen. Diese gewinnen sie eher in eigenen Verschriftungsversuchen als beim reproduzierenden Schreiben.“* (Schmid-Barkow, 1999, 38)

### **3.7 Fazit**

Um einen Text verfassen zu können, ist sowohl inhaltlich-sachliches Wissen, wie auch stilistisches Wissen oder Wissen um Grammatik und Rechtschreibung notwendig, als Basis dafür kann ein generelles Wissen über Sprache gesehen werden. Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, können Schwierigkeiten beim Erwerb der Schreibkompetenz auf vielfältige Art in den unterschiedlichen Teilbereichen des Schreibens auftreten.

Drei Aspekte sollen an dieser Stelle (nochmals) hervorgehoben werden:

Einerseits muss eine grundlegende Aussage BAURMANNS betont werden, nämlich dass man Schreiben am besten durch Schreiben lernt, indem man sich sprachanalytisch mit Schriftsprache auseinandersetzt und über die Schreibhandlungen nachdenkt. Das bedeutet dann erstens, dass die Fähigkeit zum Schreiben, bzw. das Erreichen eines bestimmten Niveaus der Schreibkompetenz, weniger vom Lebensalter oder der Zeitspanne schriftlicher Unterweisung abhängt, sondern vom „Schreibalter“ also davon, wie viel jemand schreibt (Baumann <sup>3</sup>2008, 28). Daraus leitet sich ab, dass die Motivation Priorität hat, also dass es Aufgabe des Lehrenden ist, den Schülern Lust am Schreiben zu machen und es ihnen zu ermöglichen, viel zu schreiben. Erst dann, wenn eine grundlegende Motivation zum Schreiben vorhanden ist, macht es Sinn, an den anderen Aspekten der Schreibfähigkeit zu arbeiten.

Daran schließt sich an, dass die Ursachen von Schreibproblemen nicht nur auf der Seite des Lernenden zu suchen sind, sondern auch durch Lehrprobleme bedingt werden können (vgl. Füssenich <sup>2</sup>2006, 261). Diese Lehrprobleme können eng mit der vertretenen Art der Aufsatzdidaktik zusammenhängen, insbesondere die Textproduktionen des ‚traditionellen Aufsatzunterrichts‘ haben nur wenig mit der kommunikativen Funktion des Schreibens im Alltag zu tun

(ebd., 265), da oft das Einüben einer bestimmten Textsorte im Vordergrund stand (vgl. Baumann/Ludwig 1986). Auf Ansätze der aktuellen Aufsatzdidaktik, bei der vor allem das sog. *Freie Schreiben*, also ein Schreiben ohne explizite Aufforderung, in den Vordergrund gerückt ist, wird in Kap. 3.3.2 näher eingegangen.

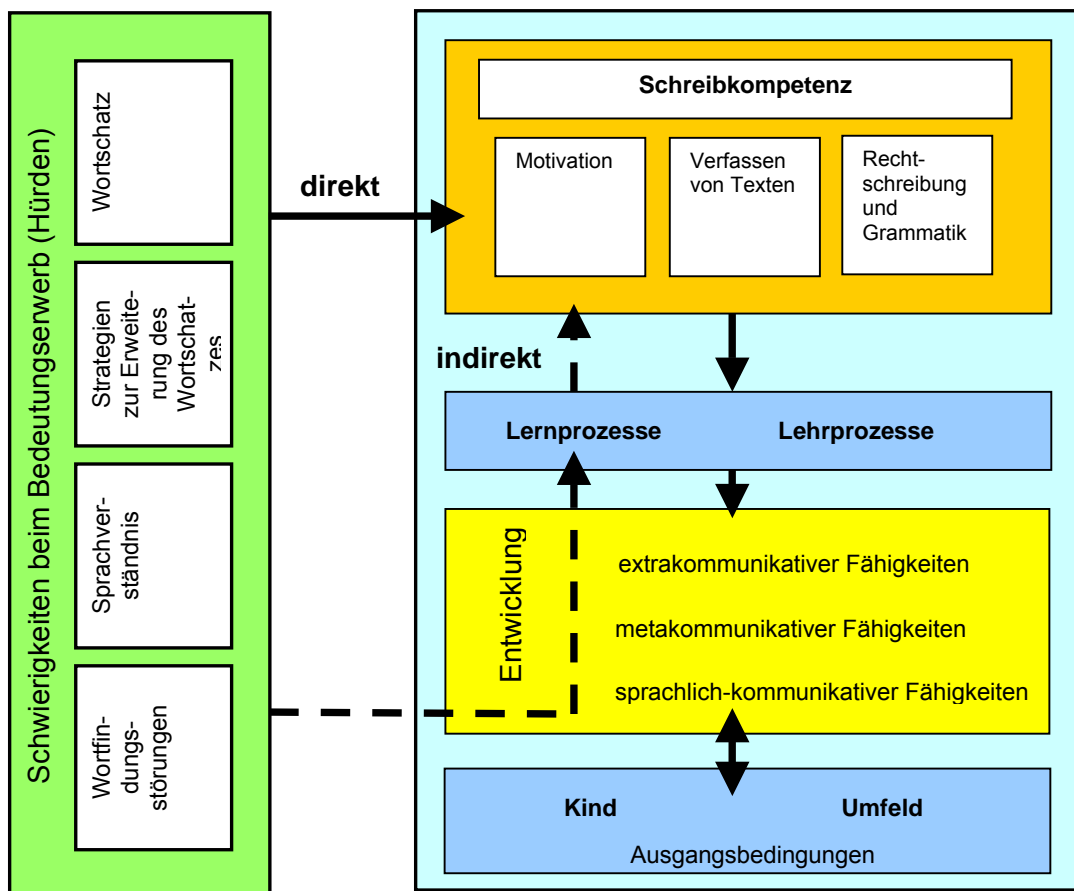
Die dritte grundlegende Konsequenz, die sich bei der Betrachtung möglicher Schwierigkeiten in den Teilbereichen des Schreibens ableiten lässt, ist, dass der Erwerb von Schreibkompetenz aufs Allerengste mit sprachanalytischen Fähigkeiten und somit auch mit „Wissen über Sprache“ verbunden ist.

## 4 Auswirkungen von Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf die Entwicklung von Schreibkompetenz

In den vorhergehenden Kapiteln wurden theoretische Grundlagen zur Mehrsprachigkeit, zum Bedeutungserwerb und zum Schriftspracherwerb, bzw. dem Erwerb der Schreibkompetenz dargestellt. An dieser Stelle soll versucht werden, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ebenen aufzuzeigen. Dadurch soll erarbeitet werden, wie sich Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen auswirken können, welche exemplarisch am Erwerb der Schreibkompetenz dargestellt wurden. Für mehrsprachig aufwachsende Kinder stellt der Bedeutungserwerb sozusagen eine doppelte Herausforderung dar, wie bereits in Kap. 3 erläutert wurde.

Aufgrund der theoretischen Überlegungen komme ich zu dem Schluss, dass sich gegenseitig beeinflussende Wirkungsfaktoren in zwei Gruppen einteilen lassen. Demnach können sich Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs als zentraler Bestandteil des Spracherwerbs auf *direkte* und *indirekte* Weise auf den Erwerb von Schreibkompetenz auswirken.

Dies soll durch folgende Graphik verdeutlicht werden:



Direkte Wirkung von Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf die Entwicklung von Schreibkompetenz —————>  
 Indirekte Wirkung von Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf die Entwicklung von Schreibkompetenz - - - - ->

Die Entwicklung von *Schreibkompetenz* ist *als Teil des gesamten Spracherwerbs* zu sehen. Einerseits knüpft sie an bereits erworbene mündliche Fähigkeiten an, wirkt aber ihrerseits wieder darauf zurück: ein bestimmtes Niveau der mündlichen Sprache kann ohne schriftsprachliche Fähigkeiten nicht erreicht werden.

Jedoch ist sowohl zum Erwerb von mündlicher als auch von schriftlicher Sprache elementar, dass Kinder die kommunikative Funktion der Sprache, also auch der Schrift, erkennen müssen, um Fortschritte machen zu können (vgl. Bruner 2002, 13; Füssenich <sup>2</sup>2006).

### **Indirekte Auswirkungen**

*Indirekte Auswirkungen beziehen sich m.E. in erster Linie auf die Entwicklung extrakommunikativer Fähigkeiten, die in einem engen Zusammenhang mit sprachanalytischen Tätigkeiten und somit dem Wissen über Sprache an sich stehen.*

Kinder die Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb haben, entwickeln Strategien, die ihnen dabei helfen, kommunikative Situationen zu meistern – diese tragen jedoch nicht oder nur bedingt zur Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bei.

*Fehlende Strategien zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten* sind in einem Zusammenhang mit dem Erwerb *metakommunikativer Fähigkeiten* zu sehen. Genauso, wie ein Kind sich bewusst werden muss, dass es Sprache erwirbt, muss es eine fragende Haltung gegenüber der Sprache an sich entwickeln. Dies bedeutet für das Kind eine Abstraktion, die Loslösung vom eigentlichen sprachlichen Handeln. Das Kind lernt dabei, Sprache in Einheiten zu gliedern und diese neu zu kombinieren – dies zeigt sich dann beispielsweise an den Neuschöpfungen von Kindern.

Die Entwicklung *extrakommunikativer Fähigkeiten*, wenn Kinder Sprache thematisieren, ohne dass eine Kommunikationssituation dies zwingend herausfordern würde, baut auf bereits vorhandenen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten auf. Genau diese extrakommunikativen Fähigkeiten sind eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.

Gleichzeitig entwickeln sich *sprachanalytische* und diese bereits erworbenen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten gerade durch die Auseinandersetzung mit Schrift weiter.

Beim Schreibenlernen sind Kinder zunächst einmal nicht in einer Kommunikationssituation, welche die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zwingend erfordern würde. Vielmehr muss jedes Kind selbst die *Motivation* (vgl. Kap. 3.3.1) dafür aufbringen, sich z.B. mit den strukturellen Merkmalen der Schrift auseinander zu setzen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass die Entwicklung *extrakommunikativer Fähigkeiten* ab einem bestimmten Punkt auch die Kenntnis von *Begriffen* erfordert. Begriffe sind notwendig, um sich über Schrift oder das Schreiben zu verständigen und so diese Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Der Erwerb von Schreibkompetenz ist an Lehrprozesse gebunden. Und gerade beim Lehren werden zahlreiche Begriffe verwendet, um Unterrichtsinhalte zu vermitteln.

Während der Primarstufe erfolgt eine Entwicklung vom Gebrauch anschaulich-konkreter zu immer *abstrakteren Begriffen* hin. Für den Schreibunterricht, bedeutet dies, dass Kinder, solange vorwiegend konkret-anschauliche Begriffe verwendet werden, viele Informationen dem Kontext entnehmen können. Kommen abstrakte Begriffe hinzu, sind die Strategien der Kinder mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb meist nicht mehr erfolgreich – nun fallen ihre Schwierigkeiten (verstärkt) auf. In diesem Sinne spricht KNAPP von „*verdeckten Sprachschwierigkeiten*“, welche bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten am häufigsten zu beobachten sind (ebd. 2001b).

Weitere Schwierigkeiten kann die Vernetzung von Wissen bereiten, welches über sprachliche Begriffe, also über die Bildung von Kategorien erfolgt. So kann mangelndes begriffliches Wissen sich negativ auf den Prozess des Erfassens sprachlicher Strukturen auswirken.

Fehlen Kindern die erläuterten Voraussetzungen und Fähigkeiten, besteht die Gefahr, dass der Unterricht an den Kindern vorbeigeht und sie ihre Fähigkeiten auch nicht erweitern können, da sie dem Unterricht wichtige Informationen nicht entnehmen können.

## **Direkte Auswirkungen**

*Mit direkten Auswirkungen sind solche gemeint, bei denen sich Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs direkt auf die einzelnen Ebenen des Schreibens bzw. den Erwerb der Schreibkompetenz im schulischen Kontext auswirken.*

*Mangelndes Sprachverständnis* kann ganz allgemein als eine Ursache gesehen werden, die es den Kindern erschwert, dem Unterricht zu folgen. Problematisch ist dies vor allem insofern, dass schulische Lerninhalte, auch gerade in Bezug auf das Schreiben vornehmlich sprachlich vermittelt werden. Folglich fällt es Kindern mit Sprachverständnisstörungen schwerer, verbale Hilfestellungen anzunehmen (vgl. auch begriffliches Wissen) oder Aufgabenstellungen zu erfassen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass *Schwierigkeiten beim Sprachverständnis* sich sowohl auf das Verständnis der mündlichen wie auch der schriftlichen Sprache beziehen. In Bezug auf die Kriterien zum Verfassen von Texten kann angenommen werden, dass es Kindern mit Störungen des Bedeutungserwerbs grundsätzlich schwerer fällt, *literarische Muster*, ein wesentliches Textbildungskriterium, aus ihrer mündlichen oder schriftlichen Umgebung herauszufiltern, zu verstehen, zu behalten und dann auch entsprechend einzusetzen.

Ein weiteres Problemfeld stellt der reduzierte *Wortschatz* dar, welcher sich direkt auf das Verfassen von Texten auswirkt. Insbesondere bei den *innersprachlichen Prozessen, beim Formulieren*, kommt zudem eine weitere Schwierigkeit hinzu - nämlich die der expressiven Funktion der Sprache: Um einen Text zu verfassen brauchen Kinder zunächst Inhalte (Schreibideen), welche dann in Worte gekleidet werden. Beim Verfassen und Formulieren eines Textes stellt für Kinder mit Schwierigkeiten nicht nur die Wahl der Wörter eine Herausforderung dar, sondern auch die Zusammenführung dieser Inhalte nach grammatikalischen Regeln in Sätze (vgl. Baurmann/Ludwig 1986, Baurmann <sup>3</sup>2008). Bedenkt man, dass Kinder mit semantischen Störungen einerseits Schwierigkeiten mit dem Wortschatz haben, andererseits sich Störungen des Bedeutungserwerbs auch auf die *Grammatik* (vgl. Liebmann; Kap. 2) auswirken können, kann man vielleicht erahnen, welche Herausforderung das Schreiben eines Textes für ein Kind mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb darstellt.

Im Schaubild werden sie als Hürden, die auf dem Weg zum erfolgreichen Schriftspracherwerb genommen werden müssen, dargestellt. Zudem zeigt sich, dass die Kinder wichtige Meilensteine beim Bedeutungserwerb erreichen müssen.

Eine zentrale Rolle spielen dabei die sprachanalytischen Fähigkeiten (metakommunikative und extrakommunikative Fähigkeiten), welche für die Erweiterung jeglicher sprachlicher Fähigkeiten und somit auch schriftsprachlicher Fähigkeiten eine zentrale Rolle spielen.

Betonen möchte ich aber dennoch, dass der Schriftspracherwerb nicht erst dann möglich ist, wenn die Hürden im Bedeutungserwerb genommen sind. Zwar übertragen sich die Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf den Schriftspracherwerb, die Schrift kann aber auch dazu verwendet werden, den Bedeutungserwerb zu fördern. Wie eine solche Förderung organisiert werden kann, welche Konsequenzen sich daraus ziehen lassen und welche Kriterien im wesentlichen beachtet werden müssen, wird im praktischen Teil dieser Arbeit dargestellt.

## MÖGLICHE FOLGEN FÜR MEHRSPRACHIG AUFWACHSENDE KINDER

Es erscheint sinnvoll abgesehen von diesen ‚schriftspezifischen‘ Zusammenhängen den Blick auf die weitere Entwicklung des Kindes zu lenken. Kurz gesagt bedeuten Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb Schwierigkeiten beim Spracherwerb im Allgemeinen (einschließlich der Schriftsprache). Schulisches Lernen ist in erster Linie sprachliches Lernen.

Schwierigkeiten mit der Sprache – ob mündlich oder schriftlich – bedeuten daher zugleich auch Lernschwierigkeiten, da der Unterrichtsstoff ja vor allem über das Medium Sprache vermittelt wird.

In Kap. 2 und 3 wurde dargestellt, dass Kinder die unter bestimmten Rahmenbedingungen mehrsprachig aufwachsen, in ihrer sprachlichen Entwicklung besonders gefährdet sind, da die Entwicklung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in der Erstsprache stagnieren kann, was sich auch negativ auf den Erwerb der Zweitsprache auswirken kann.

Gemeinhin gelten sprachliche Fähigkeiten als „Schlüssel zum Bildungserfolg“ (Jampert et. Al., 25).

In den letzten Jahren rücken die Migranten mit ihren Sprachproblemen verstärkt ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Durch die neueren Bildungsstudien (PISA, IGLU) wird der Zusammenhang von sozialem Hintergrund und Bildungserfolg belegt (ebd.). Wie gravierend sich die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellt, zeigt z.B. SCHRÖDER auf. Er arbeitet heraus, dass ausländische Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem generell ungünstig abschneiden. An den Förderschulen (15,8%) übersteigt der Ausländeranteil den Anteil aller ausländischen Schülerinnen und Schülern insgesamt (9,8%) bei weitem. Dabei schneiden die Italiener noch deutlich schlechter ab, als andere Ausländer (vgl. Schröder <sup>2</sup>2005, 115ff). Die Gründe für dieses schlechte Abschneiden im Bildungssystem, bzw. für die Benachteiligung können vielfältig sein (vgl. ebd.). Da schulisches Lernen, wie bereits betont, jedoch in erster Linie sprachliches Lernen ist, scheint die Sprachkompetenz ein wesentlicher Gesichtspunkt zu sein (vgl. Knapp 2001; Schröder 117).

### III Praxis –

#### Milena: Beispiel der Förderung des Schriftspracherwerbs unter Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs

Nun gilt es, die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten theoretischen Hintergründe in Zusammenhang mit der Praxis zu stellen. Dies soll exemplarisch am Beispiel von Milena geschehen, ein Mädchen, das ich in einem Zeitraum von 9 Monaten begleitet und gefördert habe. Wesentliche Fachbegriffe wurden in den Kapiteln 1-4 bereits geklärt, daher werde ich in diesem Teil lediglich auf sie verweisen.

Im Theorieteil der Arbeit wurde ausgeführt, welche generellen Schwierigkeiten Kinder beim Bedeutungserwerb und beim Erwerb von Schreibkompetenz haben können und inwiefern diese sich auf den Schriftspracherwerb auswirken können.

Im folgenden Teil dieser Arbeit möchte ich auf das auf Milena zugeschnittene Förderkonzept eingehen. Anhand dieses Beispiels soll exemplarisch erarbeitet werden, wie eine individuelle Förderung des Schriftspracherwerbs unter Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs aussehen kann. Zunächst gilt es herauszufinden, wo genau Milenas Stärken und Schwächen liegen, wie ihr jetziger Lernstand ist und wo bzw. was sie im nächsten Schritt erlernen kann.

Für die Diagnose von Milenas Fähigkeiten und Schwierigkeiten habe ich mich auf die bereits begründeten qualitativen, förderdiagnostischen Beobachtungsverfahren bezogen, um bei der Förderung genau an ihren Fähigkeiten und an ihrem spezifischen Lernbedarf ansetzen zu können.

#### 5 Milena

In diesem Kapitel versuche ich, ein Bild von Milena und ihrer Lebenssituation zu vermitteln. Kennen gelernt habe ich Milena im Alter von neuneinhalb Jahren bei einem Besuch in ihrer Klasse an der Förderschule. Wie bereits im Eingangskapitel beschrieben, machte sie zwar einen sehr schüchternen und unsicheren Eindruck auf mich, zugleich war sie aber bereit, sich auf die Förderung einzulassen und schien gespannt, was sie wohl erwarten würde.



## 5.1 Milenas (Lern-) Biografie

### LEBENSITUATION

Milena wurde im Dezember 1998 in einer süddeutschen Kleinstadt geboren. Dort lebt sie derzeit gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem zwei Jahre jüngeren Bruder in einer kleinen Wohnung. Die Schwangerschaft verlief nach Aussagen der Mutter problematisch. Aufgrund von Komplikationen wurde Milena einige Wochen zu früh per Kaiserschnitt zur Welt gebracht. Beide Elternteile sind in Süditalien geboren und haben, wie auch Milena, die italienische Staatsangehörigkeit. Milenas Vater arbeitet in einer Firma, ihre Mutter ist tagsüber zu Hause. Milenas Eltern haben vor ca. einem Jahr eine Pizzeria gepachtet, die wochentags ab dem frühen Abend und am Wochenende schon nachmittags geöffnet hat. Wenn die Eltern im Restaurant arbeiten, werden Milena und ihr Bruder von der Großmutter betreut. Der Familie sind Kontakte zu Verwandten, die sowohl in Deutschland als auch in Süditalien leben, sehr wichtig. In den Sommerferien werden meistens die Verwandten in Süditalien besucht.

Die Mutter ist für Milena die wichtigste Bezugsperson, während sie ihren Vater kaum zu Gesicht bekommt. Milena hatte lange Zeit sehr starke Ablösungsprobleme von ihrer Mutter, erst ab der vierten Klasse traute sie sich, einen Teil des Schulweges (mit den öffentlichen Verkehrsmitteln) alleine zurück zu legen. Beide berichten aber, dass zur Zeit das Verhältnis eher konfliktbelastet sei. Ihre Mutter ist irritiert, weil Milena von ihr einerseits zwar Hilfe bei den Hausaufgaben einfordere, andererseits ihr als Mutter nicht genügend Fachwissen zutraue. Milena dagegen findet es sehr schade, wenn sie an den Wochenenden oder in den Ferien ihre Freundinnen nicht treffen könne und stattdessen immer daheim bleiben müsse.

In ihrer Freizeit beschäftigt Milena sich gerne mit dem „Haushalt“, indem sie manchmal ihrer Mutter hilft oder mit ihr und teilweise auch ihren Freundinnen, die oft auch Kinder haben, Einkaufen geht. Manchmal macht sie auch alleine Besorgungen bei einem kleinen griechischen Gemüseladen im Wohnviertel. Zudem besuchen Mutter und Tochter nachmittags oft gemeinsam Freundinnen von Milenas Mutter, die kleine Kinder haben. Besonders von einem Baby ist sie fasziniert und erzählt mir oft von diesen Besuchen. Ansonsten spielt sie in ihrer Freizeit gerne Computer und interessiert sich für das „High School Musical“.

### LERNBIOGRAFIE UND BETREUUNG DURCH FACHDIENSTE<sup>17</sup>

Wegen ihrer „verzögerten Sprachentwicklung und ihres auffälligen Verhaltens im Kleinkindalter“ erhält Milena seit dem Kindergarten logopädische und ergotherapeutische Betreuung. Logopädische Betreuung erhielt sie bis Mitte des dritten Schuljahres, allerdings wurden rezeptbedingt immer wieder Pausen eingelegt. Zudem gestaltete sich das Verhältnis zwischen der Logopädin und Milena als kompliziert, da Milena sich phasenweise weigerte, mit ihr zu

---

<sup>17</sup> Vgl. (unveröffentlichten) EMailkontakt mit Milenas Klassenlehrerin (vgl. Anhang A1)

sprechen, bzw. starke Ablösungsprobleme von ihrer Mutter zeigte. Seitdem ich die Sprachförderung von Milena übernommen habe, bemüht sich Milenas Mutter nicht mehr um eine logopädische Behandlung für Milena.

Aufgrund von Beobachtungen im Kindergarten und des von einem Sonderpädagogen durchgeführten Schulreifetests DES wird Milena in eine jahrgangsgemischte Klasse einer Förderschule eingeschult. In der ersten Klasse erhielt sie innerhalb der Schule zusätzliche Sprachförderung in einer Kleingruppe. Seit den Sommerferien besucht sie die vierte Klasse, was auch mit einem Lehrerwechsel verbunden war.

Zu Beginn der Schulzeit hatte Milena nach Aussage der Lehrerin große Lernschwierigkeiten in sämtlichen schulischen Bereichen, insbesondere aber mit den Phonem-Graphem-Zuordnungen, bzw. dem Wiedererkennen von Buchstaben. Im Frühjahr 2008, als ich sie kennen lernte, machte sie jedoch große Fortschritte und war sehr motiviert und ‚lerneifrig‘.

Nach Aussage der Klassenlehrerin sei sie eine der wenigen Schülerinnen, die auch konzentriert und selbstständig arbeiten könnten. Jedoch bereite ihr vor allem der sprachliche Ausdruck Schwierigkeiten. Milena selbst sagt, dass ihr die Schule Spaß mache. Am liebsten rechne sie, aber auch schreiben gefalle ihr gut.

Milenas Bruder besucht die zweite Klasse einer Grundschule. Die Mutter vergleicht daher immer wieder die beiden Schulen, wie auch die Leistungen ihrer Kinder. Sie ist oft beunruhigt, wenn sie sieht, dass in der Grundschule viel schneller gearbeitet wird und äußert mehrfach, dass sie unzufrieden mit Milenas Schule sei. Da Milena in der dritten Klasse große Lernfortschritte gemacht habe, hofft Milenas Mutter, dass Milena den Sprung auf die Hauptschule schaffen könnte.

## **5.2 Milena und ihre Sprachen**

Milenas Erstsprache ist Italienisch, mit Deutsch kam sie im Kindergarten in Berührung, so dass von einem sukzessiven Zweitspracherwerb gesprochen werden kann. Ihre Familiensprachen sind Deutsch und Italienisch. Die Erstsprache der Eltern ist zwar Italienisch, da beide aber schon sehr lange in Deutschland leben, verfügen sie über Sprachkompetenzen im Deutschen, die für die (Alltags-)Kommunikation ausreichend sind. Die Mutter spricht sehr schnell mit schwäbischem Dialekt, während Milenas Vater von der Lehrerin als ruhiger Mensch, der nicht so viel redet und vor allem Italienisch spricht, beschrieben wird.

Da ich nur über geringe Kenntnisse im Italienischen verfüge, beziehe ich mich auf die Aussagen von Milenas Mutter, ihrer Lehrerin, sowie auf eigene Beobachtungen darüber, wie Mi-

lena mit dem Italienischen umgeht, um eine Vorstellung davon zu bekommen, welche Bedeutung Italienisch für Milena hat.

Seit Milena den Kindergarten besucht, spricht sie mit ihrer Mutter fast ausschließlich Deutsch, nach eigenen Aussagen auch dann, wenn italienischsprachige Verwandte anwesend sind. Mit ihrem Vater, den sie jedoch nur sehr wenig sieht, spricht sie beide Sprachen. Ihre Mutter begründet den Fokus auf das Deutsche mit der Befürchtung, ihr Kind mit zwei Sprachen zu überfordern. Problematisch daran sehe ich, dass die Mutter zwar Deutschkenntnisse hat, mit denen sie im Alltag gut zurecht kommt, sie jedoch darüber hinaus kaum Sprachkompetenz besitzt. Beispielsweise verwendet sie selbst kaum Artikel, beziehungsweise setzt sie „des“ universell für Artikel und Pronomen ein. Darum stellt sie m.E. kein geeignetes Sprachvorbild für ihre Tochter dar, obwohl sie fatalerweise selbst ihre Sprachkenntnisse im Deutschen als „sehr gut“ einschätzt.

Milena besuchte während der zweiten Klasse die „italienische Schule“ für Kinder. Da sie aber nach der Aussage ihrer Mutter keine Lust mehr darauf gehabt hätte, habe sie sich geweigert, in der dritten Klasse weiterhin am italienischen Sprachunterricht teilzunehmen. Die Lehrerin unterstützte dies, da sie den zusätzlichen Italienischunterricht als Überforderung für Milena empfand. Die Lehrerin und Milenas Mutter stimmen darin überein, dass Milena Schwierigkeiten mit der italienischen Sprache habe und schätzen ihre Kenntnisse im Deutschen besser als im Italienischen ein. Die Mutter erzählte mir, dass Milena sich mitunter auch weigere, Italienisch zu sprechen. Die Gründe hierfür können vielfältig sein, ich möchte jedoch an dieser Stelle auf die in Kap. 1.2 ausgeführte Bedeutung des Erwerbskontexts und die Rolle der Motivation zum Lernen und Verwenden mehrerer Sprachen verweisen, z.B. existieren für Milena nur sehr wenige Situationen, in denen sie tatsächlich auf ihr Italienisch angewiesen ist, bzw. auch nur wenige Situationen wo sie wirklich Gelegenheit hat, es zu praktizieren.

Seit einem mehrwöchigen Italienurlaub in den letzten Sommerferien hat sich Milenas Einstellung zum Italienischen scheinbar geändert. Jetzt spricht Milena im Gegensatz zum vorigen Schuljahr jedoch mit ihrer Mutter in meiner Anwesenheit fast ausschließlich Italienisch. Da es sich dabei i.d.R. um kurze organisatorische Gespräche handelt, die viele Routinefloskeln (Ganzheiten), wie „ich komme jetzt heim“ oder „bis später“, enthalten, fällt es mir schwer, nach zu vollziehen, in wie weit Milena auch in der Lage ist, komplexere Dinge auf Italienisch auszudrücken. Milena vermittelt den Eindruck, dass sie sich seit ihrem Italienurlaub viel stärker mit der italienischen Sprache identifiziert. Sie erzählt auch, dass sie dort Freundinnen habe und betont dabei, dass sie sich mit diesen immer auf Italienisch unterhalte. Neben dem Urlaub könnte eine Rolle spielen, dass Milenas neue Klassenlehrerin im Unterricht auf die Erstsprachen der Schüler eingeht und diese dabei positiv (als Kompetenz) bewertet.

### 5.3 Bedeutungserwerb

Um Milenas sprachlich-kommunikative Fähigkeiten zu erfassen, konzentriere ich mich auf die Auswertung freier Sprachproben (Anhang A3), die nach HIAT transkribiert und mit Hilfe der in Beobachtungsbögen (Anhang A2) nach Füssenich (vgl. Kap. 2.3) ausgewertet wurden. Die Transkripte entstanden in der Anfangsphase der Förderung. Dabei wurden z.T. Situationen ausgewählt, in denen eine gemeinsame Handlung, wie das Backen stattgefunden hat, aber auch einzelne Erzählungen von Milena herausgegriffen, die sich nicht auf den Kontext der Förderung beziehen.

Am Anfang dieser Arbeit wurde versucht, durch einen kleinen Gesprächsausschnitt, in dem Milena beschreibt, wo Bekannte von ihr wohnen, einen Einblick in ihre *sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten* zu vermitteln. Dieser Gesprächsausschnitt wird nun noch einmal aufgegriffen. Er zeigt, dass es Milena im Gespräch wichtig ist, dass der Gesprächspartner ihre Ausführungen versteht. Sie kann ihm auch Alternativlösungen anbieten<sup>18</sup>:

M.: also wo die Stadt isch, da isch doch hmm des von da Fisch da, von Ein-E:u:roladen  
K.: Fisch?<sup>19</sup>

Zudem gibt sie bei Kommunikationsschwierigkeiten nicht sofort auf, sondern versucht, einen passenden verbalen Ausdruck zu finden. Das bedeutet auch, dass sie versucht, sich zu korrigieren:

M.: Da nochmal ein Stückchen vor des Ei- des Eiss: ähm Eis:, ähm Eiss Nein.  
K.: -cafe'? Eisdiele?

M.: Nein, da ist ein Ding von Eis, da, da sind immer Eis-Ding da, und da und dann hinten gehn ...  
K.:

Milena greift in der Kommunikation häufig auf Deiktika zurück. Dass Deiktika bei dieser Erklärung nicht möglich sind, erschwert die Kommunikation für Milena deutlich. Andererseits zeigt der Gesprächsausschnitt auch, dass Milena eine genaue Vorstellung, also einen Begriff von dem hat, was sie sagen möchte, ihr hierfür aber keine Worte zur Verfügung stehen.

Milena fragt selten nach unbekannten Begriffen. Dies gilt sowohl für die mündliche Kommunikation und wenn sie einen Text liest, wie bspw. beim Lesen eines Rezeptes:

M.: (liest) Spi:sen das Mehl ssie:be das Mehl. Ich weiß es nicht  
K.: Was heißt das?

<sup>18</sup> Äußerungen von Milena sind durch Kursivdruck gekennzeichnet

<sup>19</sup> Milenas Sprachproben wurden nach der in Anlehnung an die „Halb interpretative Arbeitstranskription“ (HIAT) transkribiert (vgl. Heidtmann 1988), jedoch wurde auf die von Heidtmann vorgeschlagenen Taktstriche zur Kennzeichnung der Redebeiträge verzichtet.

Legende: M. = Milena; K. = Andrea Krummrein;.

( ) kennzeichnet eine Handlung der Kommunikationspartner, z.B. ( zeigt),

... markieren die Länge einer Pause

: Dehnung

Milena fragt selten nach, teilt selten mit, wenn sie etwas nicht versteht. Stellt sich im Gespräch heraus, dass Milena eine Bezeichnung nicht kennt und wird diese ihr dann genannt, imitiert sie diese häufig:

M.:                                *ah, Herd*  
K.: *Das ist der Herd.*

Dies könnte so gedeutet werden, dass Milena durchaus zum *fast mapping* (vgl. Kap. 2.1.6) in der Lage ist. Da sie jedoch Gelerntes häufig schnell wieder vergisst, vermute ich, dass ihre Schwierigkeiten vor allem mit der Speicherung, also entweder mit ihrer Merkfähigkeit oder mit dem Abrufen von vorhandenem Wissen zusammenhängen.

Besonders ausgeprägt ist bei Milena der Einsatz von Passe-par-tout-Wörtern, wie „*machen*“ oder „*hingetan*“ für hinein geleert, hin gestellt, usw. oder „*des*“, welches universal eingesetzt wird für bestimmte Artikel oder als Pronomen (personal, demonstrativ). Fehlt Milena während der Kommunikation ein Wort, so gibt sie dies manchmal zu verstehen: „*da hab ich, ähm... ich weiß nicht wie des heißen*“, andererseits bemüht sie sich, das fehlende Wort zu umschreiben. Dabei setzt sie Mimik, Gestik und wenn möglich auch Deiktika „*des da*“, „*da*“ unterstützend ein, um ihrem Gegenüber zu verdeutlichen, was sie meint. Milena greift sehr häufig auf Strategien des Umschreibens zurück, insbesondere auf solche, die sich auf Funktion und Situation beziehen:

*Oben des Kühlschranks. weisch, do isch jetzt hier des Kühlschranks. und da isch oben noch was. ... da tu ma Fische, also das ma- Eis macht, ... (Gefrierfach)*

Da auch keine bzw. kaum Korrekturen und Neuschöpfungen bei Milena beobachtet werden konnten, ist davon auszugehen, dass ihre Strategien nicht (erfolgreich) zur Erweiterung des Wortschatzes beitragen.

So genannte „*Starter*“, wie „*ähm*“ oder das Nennen des Anfangslautes eines Wortes, weisen darauf hin, dass Milena über manche Wörter zwar verfügt, sie diese aber (situativ) nicht abrufen kann. Dieser *Wortfindungsprobleme* ist sie sich bewusst und versucht sich häufig zu helfen, indem sie sich entweder selbst den vermuteten Anfangslaut vorspricht oder aber nach diesem fragt.

Hinter manchen Redewendungen die Milena gebraucht, lassen sich semantisch-lexikalische Interferenzen mit ihrer Erstsprache vermuten, z.B. wenn sie erzählt: „*Ich habe den Bus verloren*“ statt: „*Ich habe den Bus verpasst*“.

*Probleme mit dem Sprachverständnis* zeigen sich bei Milena darin, dass sie (mündliche und schriftliche) Aufgabenstellungen oder Handlungsanweisungen häufig nicht oder nicht ganz

richtig versteht, was vermuten lässt, dass sie sich an Schlüsselwörtern orientiert. Ebenso könnten die bereits erwähnten Passe-par-tout-Wörter ein Indiz hierfür sein.

#### GRAMMATIKERWERB

Wie aus Texten, die von Milena verfasst wurden, zu entnehmen ist (vgl. Anhang A7), hat Milena auch Schwierigkeiten im grammatischen Bereich. Diese sind jedoch nicht Thema dieser Arbeit. Daher ist an dieser Stelle noch einmal auf LIEBMANN zu verweisen, der bereits auf den engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung grammatischer und semantischer Fähigkeiten verwiesen hat. Dennoch können die Gründe für Milenas Schwierigkeiten vielfältig sein. Exemplarisch seien daher der ganzheitlichen Betrachtung wegen nur drei Aspekte genannt: Milena verwendet bestimmte Artikel nur selten (vgl. oben). Zudem verwendet Milena nur äußerst selten Personalpronomen: Erzählt sie von anderen Personen, werden diese z.B. häufig als „die“ bezeichnet, Präpositionen werden nur selten angemessen eingesetzt, z.B.: „*Des hab ich **zur** Oma gemacht*“ (Zieläußerung: Des (Das) hab ich **bei** der Oma gemacht.).

Diese Phänomene können zu den für mehrsprachig Lernende typischen Schwierigkeiten gezählt werden.

Abschließend möchte ich zum Bedeutungserwerb festhalten, dass die Art, wie Milena Sachverhalte umschreibt und dabei Mimik und Gestik einsetzt, z.B. wenn sie die Form von etwas mit den Händen zeigt, darauf hinweist, dass sie über die hinter den Worten stehenden Begriffe und Handlungskonzepte verfügt, die sie in Alltagsformaten erworben hat. Ihre Strategien helfen ihr dabei, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Der häufige Gebrauch von Passe-par-tout-Wörtern zeigt einerseits, dass Milena noch lernen muss, sich differenzierter auszudrücken und erfahren muss, also dass es wichtig ist, Sachverhalte exakt zu formulieren (vgl. Knapp 2001b), andererseits deutet dies auf Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis hin. Es zeigt sich, dass es nicht leicht ist, die drei beschriebenen Bereiche, in denen Probleme beim Bedeutungserwerb auftreten können, in der Praxis voneinander abzugrenzen, da die Symptome ineinander übergehen. Es ist naheliegend zu vermuten, dass Schwierigkeiten beim Sprachverständnis bei Milena auch mit der mangelnden Verfügbarkeit von Wörtern zusammenhängen.

## 5.4 Schreibkompetenz

Um Milenas Fähigkeiten beim Schreiben einschätzen zu können macht es Sinn, die Teilbereiche des Schreibens einzeln zu betrachten. Dabei orientiere ich mich wie auch schon im theoretischen Teil dieser Arbeit an dem *Drei-Säulen-Modell* nach FÜSSENICH (<sup>2</sup>2006).

### 5.4.1 Motivation

Milena selbst sagt, dass ihr das Schreiben in der Schule Spaß mache. Das bezieht sie jedoch nicht auf das freie Schreiben, sondern auf den „Schreiblehrgang“, der gerade in der Schule durchgeführt wird. Gemeint ist damit allerdings ein „Schönschreiblehrgang“, ein Heft, in dem die vereinfachte Ausgangsschrift durch das Abschreiben geübt wird.

Obwohl Milena sehr gerne zu mir kommt und grundsätzlich sehr bereitwillig mitarbeitet, stöhnt sie häufig, wenn sie eine Schreibaufgabe bekommt und versucht dann auch oft, abzulenken, z.B. bekommt sie dann Durst oder erzählt, was sie am Nachmittag noch machen wird.

Soll Milena selbstständig einen Text schreiben, ruft das eher ein Vermeidungsverhalten hervor, wohingegen sie sehr gerne abschreibt (Buchstabe für Buchstabe abmalt). Insgesamt verbindet sie mit Schreiben m.E. nach eher ein Verständnis von Abschreiben als der kommunikativen Funktion von Schrift.

Außerhalb der Schule schreibt Milena eigentlich nur „bei den Hausaufgaben“.

### 5.4.2 Verfassen von Texten

Um mehr über Milenas Schreibfähigkeiten zu erfahren, legte ich ihr das *Leere Blatt* vor, mit der Aufforderung zu schreiben, was sie wolle. Milena fiel es zunächst nicht leicht, eine Schreibidee zu finden, dann begann sie aber doch, zügig folgenden Text zu schreiben:

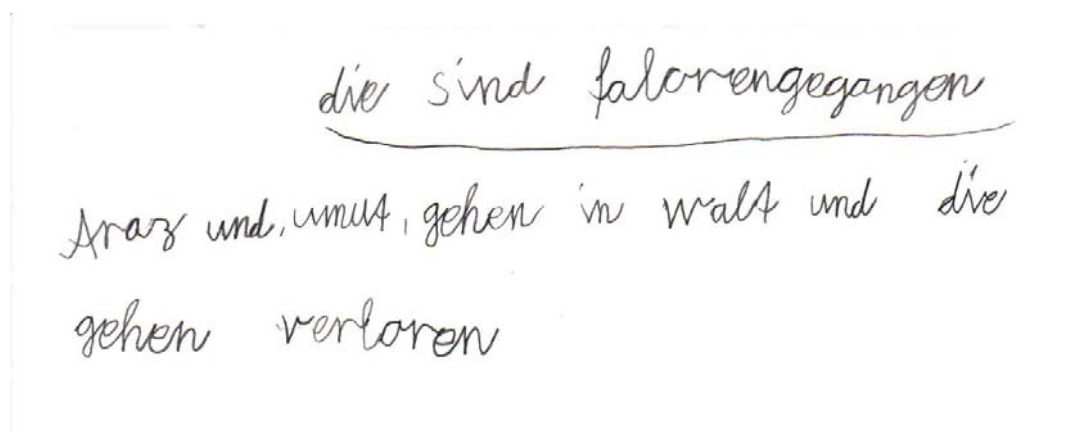
eine rose liegt in den gaden und  
die riecht gut und ich schenke  
meine freunde

(Eine Rose wächst in dem Garten. Und  
sie riecht gut. Und ich schenke (sie)  
meiner Freundin..)

Milena schreibt ihre Zeilen relativ dicht gedrängt an den oberen Rand des Blattes. Ihr Text ist verständlich und eher realitätsbezogen geschrieben. Eine ausführlichere tabellarische Auswertung des Textes in Anlehnung an die Kriterien nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a, 138f) findet sich im Anhang (A4).

Interessant ist der Ursprung der Schreibidee. Als sie fertig war, erzählte Milena, dass sie die Geschichte vor ein paar Tagen schon in der Schule aufgeschrieben habe, sie da auch mehr geschrieben habe, ihr das jedoch gerade nicht mehr einfallt und ihr Text daher jetzt fertig sei. Auch auf meine Nachfragen war sie nicht bereit, den Text weiter zu schreiben oder sich etwas Neues auszudenken.

Daher hielt ich es für aufschlussreich, sie zu einem (relativ) *offenen Schreib Anlass* erneut etwas schreiben zu lassen. Dazu wurde eine „Ideenkiste“ vorbereitet, die einige Playmobilfiguren sowie Gegenstände wie eine Muschel oder ein Flugzeug enthielten, die mit „Urlaub“ assoziiert werden konnten. Milena wählte zwei (kindliche) Playmobilfiguren aus und schrieb folgenden Text:



(Die (Sie) sind verloren gegangen

Araz und Umut gehen in den Wald und die (sie)  
gehen verloren.)

Beim Schreibprozess war für mich im Gegensatz zum *leeren Blatt* von außen beobachtbar, dass Milena sich bewusst mit ‚Textkriterien‘ auseinander setzt. Milena setzt zunächst das literarische Muster „Überschrift“ ein und hebt diese durch die Unterstreichung hervor.

Dann möchte sie die Geschichte mit „die“ (sie) beginnen, ihr fällt aber auf, dass man dann ja gar nicht verstehen kann, wer gemeint ist. Daher sucht sie nach Namen für die beiden Charaktere, was ihr jedoch schwer fällt und wofür sie auch meine Hilfe einfordert, bis sie sich schließlich für *\*Araz und ,umut,*<sup>20</sup> entscheidet. Vor und nach *\*umut* setzt Milena sogar Kommas. Insgesamt benötigt sie für diesen Text über 20 Minuten. Diese Zeitangabe verdeutlicht

<sup>20</sup> \* Kennzeichnet Schreibungen von Milena



vielleicht, welche Herausforderung es für Milena bedeutet, einen Text zu schreiben, den sie von der Schreibidee über Planung und Umsetzung zu realisieren hat und demonstriert zugleich Milenas Durchhaltevermögen.

Beim Beobachten Milenas während des Schreibprozesses wurde deutlich, dass es ihr zwar gelingt, eine Schreibidee zu finden und sie auch eine intuitive Vorstellung von dem zu schreibenden Text hat, die Umsetzung, also das Finden passender Wörter (Formulieren), ihr aber sehr schwer fällt, was auf einen Zusammenhang zu Milenas Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb schließen lässt.

Insgesamt lassen sich Milenas Fähigkeiten beim Texte Verfassen in dem Schreibentwicklungsmodell nach Klein der Phase der „Und-dann-Geschichte“ zuordnen.

#### 5.4.3 Rechtschreibung und Grammatik

*Grammatik* spielt in meinem Förderkonzept keine Rolle, dennoch können die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen nicht getrennt voneinander gesehen werden, weshalb ich an dieser Stelle nur auf wesentliche Merkmale verweisen möchte. Beispielsweise verwendet Milena in beiden Texten keine Personalpronomen, sondern ersetzt sie durch das umgangssprachlichere „die“ oder lässt es aus. Milena beherrscht die Verbflexion (2. Ps. Sg.), die Grammatik des Satzbaus (Wortstellung) ist korrekt und zudem markiert sie Wortgrenzen durch Lücken.

Das alphabetische Schreiben ist die Grundlage dafür, dass Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten (weiter) entwickeln können (vgl. Kap 3.3.3). Zur Überprüfung der Fähigkeiten des alphabetischen Schreibens von Milena erscheint mir das Material „*Alphabetisches Schreiben*“ von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, 54f) geeignet (vgl. Kap. 3.4.4).

Den ersten Teil der Aufgabe, die *Silbensegmentierung*, kann Milena fehlerfrei lösen (vgl. Anhang A5a). Beim selbstständigen Schreiben von Wörtern oder Texten gelingt es ihr in der Regel auch, die Silbenstruktur einzuhalten. Die Tabelle im Anhang (A5c) in Anlehnung an FÜSSENICH/LÖFFLER(2005b, 56) vermittelt eine Übersicht über die Fähigkeiten Milenas beim *alphabetischen Schreiben* (vgl. Anhang A5b), die zentralen Aspekte werden im Folgenden zusammengefasst.

Milena gelingt es, die *ausgewählten Wörter phonetisch zu verschriften*. Sie berücksichtigt alle Silben, bei lautgetreuen Wörtern hält sie die Silbenstruktur auch bei Mehrfachkonsonanz ein. Auffällig ist bei ihren Schreibungen, dass ihr sowohl die Verwechslung stimmhafter und stimmloser Konsonanten Schwierigkeiten bereitet, ebenso die Verwechslung ähnlicher Voka-

le. Einige *Phonem-Graphem-Zuordnungen* hat Milena noch nicht erworben: für die Diphthonge <ei> und <eu> schreibt sie \*<ai>, bzw. \*<oi>, das zweigliedrige Graphem <ng> ist ihr nicht bekannt. Die Verwechslung der Basisgrapheme und Phoneme <f, w, v> z.B. bei \*<Schfain> und \*<vensta> stellen für Milena eine spezielle Schwierigkeit dar (vgl. dazu auch Anhang A7).

Milena ersetzt das <r> im Silbenauslaut, welches als Schwa-Laut gesprochen wird häufig durch ein \*<a>, z.B. in \*<Tragtoa> oder \*<Zfeag>. Die Endung <-er>, welche als /ɐ / gesprochen wird, wie bei \*<vensta>, kennzeichnet Milena durch ein \*<a>.

Nach THOMÉ weist dies darauf hin, dass ein Kind sich an der eigenen Aussprache orientiert und sich daher auf der Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen befindet (vgl. Kap. 3.3.3). Aufgrund Milenas Erstsprache gibt es aber noch eine weitere Interpretationsmöglichkeit: Der Laut /ɐ / existiert im Italienischen nicht. Geht man davon aus, dass Milenas Phonemsystem durch ihre italienische Erstsprache geprägt ist, könnte auch die Verwechslung ähnlicher Vokale teilweise in diesem Zusammenhang gesehen werden (vgl. Kap. 1.4), z.B. schreibt Milena \*<göge> für Gurke. Beim „alphabetischen Schreiben“ Milenas wird noch keine Übergeneralisierung von Rechtschreibregeln deutlich.

#### MILENAS AUSSPRACHE

Da Milena sich in der Phase der phonetischen Schreibungen befindet und sich daher noch stark an der eigenen Aussprache orientiert, erscheint es angebracht, einige Aspekte ihrer *Aussprache* zu betrachten. Dabei konzentriere ich mich auf die Phänomene, die sich m.E. auf Milenas Schreibungen auswirken (können).

Grundsätzlich kann man Milena gut verstehen, wenn sie spricht. Auffällig ist jedoch, dass Milena eher ‚undeutlich‘ spricht: Wortendungen sind in ihrer Aussprache kaum wahrnehmbar, ebenso wie sich ähnliche Vokale kaum unterscheiden. Insbesondere die Umlaute, die im Italienischen nicht vorkommen, (vgl. Kap. 1.4) bereiten ihr Schwierigkeiten, z.B. spricht sie für <Schüssel> /ʃœsəl/ und schreibt entsprechend \*„schösel“, aber auch bei /ɪ/ und /y/ oder /ɪ/ und /ɜ/ treten häufig Verwechslungen auf. Beim Sprechen und beim Schreiben fällt ihr die Unterscheidung /ç/ und /ʃ/ und folglich auch zwischen den Graphemen <ch> und <sch> schwer, die sie beide auch sehr undeutlich ausspricht, z.B. spricht sie /mɪlf / und schreibt entsprechend \*<milsch> für Milch (Vgl. Anhang A7).

Eine andere Hürde stellt das /h/ für Milena dar: Sie spricht es entweder nicht oder besonders betont als /x/. Dabei scheinen sie die unterschiedlichen Bedeutungen des Graphems <h> zu irritieren. Die Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb werden besonders augenfällig beim

Lesen eines „stummen“ h's: <geht>: /ge:t/ → \*/ge:'xt/ oder ihrer Schwierigkeit beim Schreiben des Wortes <Haus>: „*Schreibt man /ʔaus/ mit oder ohne /x/?*“

Aufgrund dieser Beispiele liegt die Vermutung nahe, dass Milenas Phonemsystem durch ihre Erstsprache geprägt ist und es z.T. zu Interferenzen mit dem Italienischen kommt (vgl. Kap. 1.3).

#### ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN ZU DEN TEILBEREICHEN DES SCHREIBENS:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Milena, wie die obenstehenden Ausführungen gezeigt haben, über grundlegende Einsichten in die Beziehungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache verfügt. Sie kennt z.B. die zentralen Graphem-Phonem-Korrespondenzen und weiß, dass es Wortgrenzen gibt.

Sie kann selbstständig kleinere Texte verfassen, auch wenn es sie viel Kraft und Zeit kostet. Möchte man Milenas Fähigkeiten nach BAURMANN nun in dessen Schreibentwicklungsmodell einordnen, so zeigt sich, dass Milena zwar im Hinblick auf Rechtschreibung und Interpunktion noch wenig normorientiert vorgeht, dennoch aber Ansätze, die Perspektive des Lesers zu berücksichtigen (Bezug auf Bsp. der Namensgebung der Charaktere), zeigt. Konsequenzen für die Förderung lassen sich aus dem auf BEREITER zurückgehenden Entwicklungsmodell der Schreibmodi (vgl. Baumann/Ludwig 1986; Baumann <sup>3</sup>2008) vor allem in dem Sinne ableiten, dass Milena lernen sollte, normorientiert zu schreiben. Hilfreicher erscheint mir für Milena dagegen, ihre Fähigkeiten in das Modell von KLEIN einzuordnen. Demnach befindet Milena sich auf der Stufe der „Und-dann-Geschichten“ (vgl. Kap3.3.2) oder „Satzreihung“ (Klein 2001b, 37).

Mit Blick auf den Schreibprozess fällt es ihr dabei aber vor allem schwer, eine Schreibidee zu einer Vorstellung von einem Text weiter zu entwickeln und für die Umsetzung die passenden Wörter zu finden (innersprachlichen Prozesse, Formulieren). Hierin sehe ich einen Zusammenhang zu Milenas Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb (vgl. Baumann/Ludwig 1986).

Im Bereich der Rechtschreibung befindet Milena sich auf der Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen. Dabei orientiert sie sich sehr an ihrer eigenen Aussprache, was vermutlich insbesondere durch Interferenzen mit ihrer Erstsprache zu ‚Fehlschreibungen‘ führt.

## 5.5 Wissen über Sprache

Im Laufe der Förderung verstärkte sich mein Eindruck, dass Milena einige grundlegende unterrichtsrelevante Begriffe nicht beherrscht und Schwierigkeiten mit Einsichten in den Aufbau von Sprache hat. Da mir erst während der Förderung mit Milena bewusst geworden ist, wie immens Milenas Schwierigkeiten im sprachanalytischen Bereich sind, entschloss ich mich, während der Förderung Milenas „Wissen über Sprache“ zu überprüfen, um die Förderung besser auf sie abstimmen zu können. Dies spielt zwar in der Phase der Förderung nach den Sommerferien zunächst nur eine nebengeordnete Rolle (Erläuterungen vgl. Kap. 8.3), da es aber ein zentraler Bestandteil der darauf folgenden Phase der Förderung ist, erscheint es mir notwendig, die Ergebnisse schon an dieser Stelle der Arbeit anzuführen.

Um nähere Informationen über Milenas Fähigkeiten zu bekommen, griff ich auf das Diagnosematerial „Wissen über Sprache“ von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005b, 57f) zurück. Dieses ist zwar für die Lernbeobachtung der zweiten Klasse konzipiert, aufgrund meiner Einschätzung von Milenas Fähigkeiten und Schwierigkeiten erschien mir die Anwendung hierfür dennoch angebracht, da sie Aufschluss darüber ergeben kann, was Milena schon kann und was sie noch erlernen muss. Die Ergebnisse Milenas wie auch eine tabellarische Auswertung befinden sich im Anhang (A6).

Milena erkennt die meisten Reimpaare, beim Schreiben ihrer Adresse ist ihr der Begriff „Wohnort“ unbekannt. Auch wesentliche *Begriffe* wie „Satz“, „Buchstabe“ oder „Gegenteil“ sind Milena unbekannt. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese für die schriftsprachliche Entwicklung relevanten Begriffe im Unterricht nicht ausreichend thematisiert wurden. In vielen Fällen gelingt es ihr nicht, die Aufgabenstellung zu verstehen und sie kann erst mit der Bearbeitung beginnen, nachdem ich ihr weitere Beispiele nenne. M.E. ist es ein weiteres Indiz dafür, dass sie viele Begriffe der Aufgabenstellung nicht kennt.

Die Aufgabe zur Wortbildung, die Milena folgendermaßen löst, zeigt, dass Milena einen noch sehr handlungsbezogenen Zugang zur Sprache hat. Sie kann z.B. beim Schreiben das Morphem „Schwimm“ noch nicht für sich nutzen.

Ähnlich verfährt sie bei der Satzbildung (wobei wiederum deutlich wird, dass sie den Begriff „Satz“ nicht kennt): Sie fügt ein weiteres Wort aus demselben semantischen Feld hinzu, z.B. wird „Sommer-Schwimmbad“ um \**<Badeanzug>* ergänzt.

Es entsteht der Eindruck, dass Milena nicht stringent vorgeht: Mehrmals gelingt es ihr am Anfang einer Aufgabe, die Items korrekt zu lösen und ihre Aufmerksamkeit auf den formalen Aspekt der Sprache zu richten. Dann wird ihr Vorgehen aber vermutlich von semantischen

Assoziationen überlagert (vgl. Aufgabe 2, 7, Anhang A6), was ebenfalls ein Indiz dafür sein könnte, dass Milena noch einen eher handlungs- und erfahrungsbezogenen Zugang zur Sprache hat.

Aufgrund der Ergebnisse kann angenommen werden, dass Milena, die nun schon die vierte Klasse der Förderschule besucht, über einige Grundvoraussetzungen des Schriftspracherwerbs noch nicht verfügt. Sie hat Schwierigkeiten, über Sprache zu Sprechen und sie zum Gegenstand ihrer Betrachtungen zu machen. Das Nachdenken über Sprache ist nur dann möglich, wenn man vom situativen- oder Handlungskontext abstrahieren kann. Milenas mangelnden Fähigkeiten der Meta- und Extrakommunikation sind in einem engen Zusammenhang zu ihren Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb zu sehen. Denn nur wer über diese Fähigkeiten verfügt, kann seine sprachlichen Kompetenzen im Mündlichen und im Schriftlichen erweitern.

Abschließend kann zu Milenas sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im Deutschen und Italienischen gesagt werden, dass diese in Milenas beiden Sprachen noch nicht altersgemäß entwickelt sind.

Dabei drängt sich die Vermutung auf, dass Milenas mehrsprachige Lebenssituation sich erschwerend auf den Spracherwerb auswirkt. Im Hinblick auf die Identitätsentwicklung zeigt sich dies, z.B. wenn Milena von der Ablehnung des Italienischen bis zur starken Identifikation mit ihrer Erstsprache schwankt. Die Tragik zeigt sich auch darin, dass Milenas sprachlich-kommunikative Fähigkeiten nach Aussage ihrer Mutter im Italienischen weniger ausgeprägt sind als im Deutschen (vgl. Schwellenniveauhypothese). So gesehen droht Milena eine „doppelte Sprachverarmung“ (vgl. Kap. 1.3). Gleichzeitig muss aber anerkannt werden, dass Milena beachtliche kommunikative Strategien entwickelt hat, um kommunikative Situationen zu meistern.

## 6 Konsequenzen für die Förderung

### BEDEUTUNGSERWERB

Milena muss erfolgreichere Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes erwerben. Dazu gehört, dass es für sie selbstverständlich wird, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht versteht.

Im Hinblick auf Aufgabenstellungen oder Arbeitsanweisungen ist zu bedenken, dass Milena Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis hat. Daher sollten die – in der Förderung ge-

brauchten Formulierungen – in Anlehnung an OSBURGS Reflexionshilfen (Osburg 2003, vgl. dazu Kap.2.4.2), geprüft werden.

Da Milena bereits Gelerntes schnell wieder vergisst oder zumindest nicht abrufen kann, braucht sie Strategien oder Möglichkeiten, wie sie bereits Vergessenes wieder aktivieren kann, bzw. Gelerntes besser speichern kann. Möglichkeiten hierzu wären z.B. häufige Wiederholungen der Wörter oder das Nachschlagen in einem (Bild-) Wörterbuch.

Daraus resultiert, dass Milena im Sinne DANNENBAUERS von „weniger mehr“ benötigt, die Förderung sollte also anhand eines ausgewählten semantischen Feldes stattfinden, das zudem Milenas Interesse an Sprache weckt.

## SCHREIBEN

Damit sich einerseits ihre Fähigkeiten in Bezug auf das *Texte Verfassen* weiterentwickeln können und zugleich Schrift unterstützend für den Bedeutungserwerb eingesetzt werden kann, ist es wichtig, dass ihr ein gewisses sprachliches „Rüstzeug“ zur Verfügung steht und basale Prozesse automatisiert werden.

Die Ergebnisse des *Alphabetischen Schreibens* zeigen, dass Milena sich auf der *Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen* befindet. Sie sollte als nächstes *die Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen* erreichen, da diese die Basis für den Erwerb von orthographischem Regelwissen darstellt. Milena muss noch einige Phonem-Graphem-Korrespondenzen erwerben. Da sie jedoch schon die vierte Klasse besucht, haben sich manche Fehler, wie z.B. die Schreibweise \*<ai> für <ei> möglicherweise fest eingeprägt. Milena sollte behutsam dazu hingeführt werden, sich mit ihren eigenen Schreibprodukten (auch im Vergleich mit fremden Texten) reflektierend auseinander zu setzen und zu lernen, dass man sich beim Schreiben nicht an eigener Aussprache orientieren darf, sondern dass gerade das Gegenteil der Fall sein sollte, nämlich, dass man ‚sprechen sollte, wie man schreibt‘ (vgl. Kap. 3.5.3).

An den unterschiedlichen Schreibungen eines Wortes wird insbesondere deutlich, dass Milena beim Schreiben jedes Wort neu für sich konstruiert, wofür sie viele Ressourcen braucht. Dadurch ist der Schreibprozess für sie mit enormen Anstrengungen verbunden.

Das bedeutet für die Förderung, dass einerseits die Sicherung der GPK-Regeln wichtig ist, damit sie die Basisgrapheme richtig verschriften kann und sie zum Anderen die alphabetische Schreibweise sicher beherrschen muss, um auch ökonomischere Rechtschreibstrategien, z.B. das morphematische Schreiben zu erwerben.

Dies kann m.E. aber nur unter Einbezug der Förderung von Milenas extrakommunikativen Fähigkeiten und somit ihres „Wissens über Sprache“ gelingen – d.h. sie benötigt einen Rahmen, in dem sie Sprache eigenaktiv untersuchen und in allen Bereichen anwenden kann.

Um Schreiben oder Sprechen zu können, muss „Material“ vorhanden sein – also Wörter, die eine Bedeutung haben, müssen richtig angewandt werden können. Milena verfügt über Handlungskonzepte und begriffliche Erfahrungen. Um diese zu benennen, fehlen ihr aber häufig Bezeichnungen oder sie nutzt sog. „Passe-par-tout-Wörter“, die diese Lücken ansatzweise schließen und ihr die Kommunikation vereinfacht ermöglichen. Daher muss Milena erfahren, warum es unabdingbar ist, sich differenziert und exakt auszudrücken. Wesentlich ist dabei, dass Milena eine Fragehaltung entwickelt, um sich bislang Unbekanntes zu erschließen und dass sie ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten auch erweitern möchte. Aufgabe der Förderung ist außerdem, ihr Wege bzw. Strategien aufzeigen, die sie hierbei unterstützen und welche sie auch selbstständig im Alltag kontinuierlich nutzen kann. Die Reduktion der Förderung auf ein Wortschatztraining wäre sicherlich nicht förderlich. Gelernte Wörter müssen unbedingt mit Bedeutung beladen sein. Daher ist einerseits der Bezug zum Handlungskontext unerlässlich, andererseits ist es notwendig, dass Milena Strukturen und effektive Möglichkeiten der Vernetzung erfährt.

Grundlegend für die eben genannten Lernbereiche gilt aber, dass Schreiben Lernen nur dann funktionieren kann, wenn Schreiben für den Lernenden Sinn macht. Das heißt, in Bezug auf die *Motivation* muss Milena erfahren, dass Schrift eine Funktion hat, welche nicht nur „Schönschreiben“ bedeutet – also dass sie persönlich „etwas damit anfangen“ kann, einen (persönlich gewinnbringenden) Nutzen hat und es sich deshalb lohnt, sich damit auseinander zu setzen.

#### AUSBLICK: WISSEN ÜBER SPRACHE

Der nächste Lernschritt für sie heißt im Hinblick auf „Wissen über Sprache“ dementsprechend zu lernen, von der *inhaltlichen Seite der Sprache zu abstrahieren* und sich mehr auf formale Aspekte zu konzentrieren. Milena sollte beispielsweise die Morpheme als immer wieder auftauchende Elemente kennen lernen und dies auch für sich nutzen. Für die Förderung bedeutet dies, dass Milena Gelegenheiten braucht, in denen sie Sprache untersuchen kann. Dabei könnte z.B. die Arbeit mit Wortfamilien das Nachdenken über Sprache anregen.

## 7 Rahmenbedingungen der Förderung

Die Förderung von Milena lässt sich in zwei Phasen unterteilen. In dieser Arbeit beziehe ich mich ausschließlich auf die zweite Phase der Förderung. Da diese jedoch an die erste anknüpft, bzw. die Erfahrungen in der ersten Phase das Förderkonzept wesentlich beeinflussen, versuche ich, in einigen Sätzen zunächst die zentralen Aspekte der ersten Phase der

Förderung darzustellen, damit die Ausgangslage der vorgestellten Fördereinheit transparent wird.

## 1. PHASE

Am Anfang fand die Förderung einmal wöchentlich im Anschluss an den Unterricht in der Schülerbücherei statt. Die Sitzungen dauerten ca. 45 Minuten. Begonnen wurde mit der Förderung im Mai, jedoch konnte die Förderung aufgrund von Ferien, Krankheit etc. nur insgesamt sechs Mal bis zu den Sommerferien stattfinden. Inhaltlich stand dem Wunsch der Lehrerin zufolge zunächst das „Leseverstehen“ im Zentrum. Die Analyse von Milenas Fähigkeiten beim Lesen ergab, dass sie bei einigen Phonem-Graphem-Korrespondenzen Schwierigkeiten hatte, sowie die Inhalte der Texte kaum erfassen konnte.

Schon bald erhärtete sich der Verdacht, dass im Vordergrund der Schwierigkeiten Probleme mit den Wortbedeutungen liegen könnten, weshalb ich den „Rategarten“ (vgl. Füsse-  
nich/Geisel 2008) mit ihr durchführte, um weitere Informationen zu bekommen. Dabei wurde deutlich, dass Milena mit den semantischen Feldern „Tiere“ und „Spielzeuge“ große Schwierigkeiten hatte: Es fiel ihr schwer, die abgebildeten Tiere und Gegenstände zu benennen (geringer Wortschatz), Artikel kannte sie fast keine. Jedoch gelang es ihr innerhalb des Spiel-  
formates immer effektivere Fragestrategien anzuwenden.

Daher stand im Zentrum der Förderung zunächst das Thema „Tiere“, welches in Geschichten verpackt das Material zum Lesen lieferte. Andererseits wurde in einem Spielformat daran angeschlossen um an den Artikeln zu arbeiten. Der Rategarten war Teil der Förderung im Hinblick auf Strategien zur Wortschatzerweiterung.

Da sich herausstellte, dass sie sehr gerne Würfelspiele spielte, wurden Leseaufgaben in diese spielerische Form integriert, um Milena zum Lesen zu motivieren. Im Prinzip bestand das Förderkonzept aus mehreren Bausteinen, die in unterschiedlicher Weise kombiniert werden konnten.

## 2. PHASE

Als wir die Förderung nach den Sommerferien (Anfang Oktober) wieder aufnahmen, änderten wir einige Aspekte des Förderkonzepts. Um Milena darin zu unterstützen, insgesamt selbstständiger zu werden, erschien es erforderlich, dass sie nicht mehr von ihrer Mutter von der Schule abgeholt wird. Da sie sich nicht traute, ganz „alleine“ mit dem Bus zu fahren, verlegten wir die Förderung zu mir nach Hause, so dass Milena nun mit ihren Freundinnen gemeinsam Bus fahren konnte. Zudem hatte sich gezeigt, dass Milena sich nicht 45 Minuten lang konzentrieren konnte, auch wenn zahlreiche Methodenwechsel erfolgten und kleinere ‚Denkpausen‘ eingelegt wurden.



Die Änderungen die sich auf den Inhalt beziehen, werden im nächsten Kapitel erläutert.

## 8 Das individuelle Förderkonzept

In Anlehnung an den theoretischen Teil dieser Arbeit möchte ich an dieser Stelle skizzenhaft wesentliche Folgerungen für die Förderung zusammen fassen, die dann das Grundgerüst für die Förderung mit Milena bilden sollen.

- Grundlage der Förderung ist der Bedeutungserwerb, da dieser die Ausgangslage für das weitere sprachliche Lernen bildet, die Förderung von Schreibkompetenz kann nicht losgelöst von diesem Bereich erfolgen.
- Die Sprachförderung orientiert sich dabei an der Entwicklung und an den Interessen des Kindes.
- Sprachförderung erfolgt als inszenierter Spracherwerb und findet in Formaten statt, die sprachliches Handeln erfordern; besonders geeignet sind hierfür Spielformate.
- Um das sprachliche Lernen zu unterstützen, werden Modellierungstechniken eingesetzt.
- Für sprachförderliche Situationen ist es sinnvoll, sich zunächst auf ein Setting, also auf ein semantisches Feld zu konzentrieren nach dem Motto „weniger ist mehr“.
- Grundlegend für den Erwerb von Schreibkompetenz ist die Schreibmotivation; dazu muss die Funktion von Schrift erfahren werden und als subjektiv bedeutsam erfahren werden sein.
- Für die Förderung von Schreibfähigkeiten gilt, dass das Kind sich eigenaktiv mit den Strukturen der Schrift auseinandersetzt um deren Regelmäßigkeit selbst zu entdecken.
- Die Sprachförderung findet auf Deutsch statt, der Erstsprache soll aber dennoch eine angemessene Wertschätzung entgegengebracht werden.

### 8.1 Ziele der Förderung

Wie die Analyse von Milenas Fähigkeiten beim Bedeutungserwerb gezeigt hat, hat Milena einerseits grundlegende Einsichten in den Aufbau von Schrift erworben und sie kann mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln sich weitgehend mit ihren Kommunikationspartnern verständigen. Milenas Stärke ist es, dass sie sich in der Regel bereitwillig auf Aufgaben einlässt und sehr ausdauernd mitarbeitet.

Als wir nach den Sommerferien die Förderung wieder aufnehmen, biete ich Milena an, dass sie sich ein Thema auswählen könne, worauf hin sie sich ein „Mädchenthema“ wünscht. Deshalb wählen wir das semantische Feld „Küche“ aus, das Möglichkeiten für zahlreiche

Lernfelder in der Praxis bietet. Das Thema „Küche“ ermöglicht zudem, an Milenas alltagspraktische Kompetenzen und an ihre Interessen anzuknüpfen.

Nun möchte ich versuchen, die Ziele, die dieser Phase der Förderung zu Grunde lagen, darzustellen. Dabei macht es Sinn, zwischen eher kurzfristigen und eher langfristigen Zielen zu unterscheiden. Weil Schreiben an die Fähigkeiten der mündlichen Sprache anknüpft, ist es notwendig, zunächst den mündlichen Bereich, also den Bedeutungserwerb – innerhalb eines ausgewählten semantischen Feldes – zu stärken. Zugleich erachte ich es für sinnvoll zu schauen, wo Milenas schriftsprachliche Fähigkeiten wiederum unterstützend für den Bedeutungserwerb eingesetzt werden können. Im Bereich Schreiben halte ich es für notwendig, als erstes bei Milenas Motivation zum Schreiben anzusetzen. Erst dann kann der Blick auf ihre literarischen Fähigkeiten beim Texte Verfassen oder auf die Rechtschreibung gewendet werden.

### Kurzfristige Ziele

- Die Förderung der Schreibmotivation ist grundlegend.
- Milena erfährt eine Funktion, die Schrift im Alltag haben kann – zunächst einmal die Funktion des „Schreibens zur Gedächtnisentlastung“.
- Milena erreicht über alltagspraktische Handlungen einen Grundwortschatz im semantischen Feld „Küche“ (zumindest in Teilbereichen); dabei kann sie die erlernten Wörter mit Begriffen verbinden.
- Sie erkennt „Fragen“ als eine Strategie, ihren Wortschatz zu erweitern.

### Langfristige Ziele

- Für Milena wird es selbstverständlich, nachzufragen, wenn sie etwas nicht versteht.
- Milena erfährt, dass es notwendig ist, sich exakt auszudrücken.
- Milena erreicht die nächste Stufe des alphabetischen Schreibens: Sie nähert sich an das „phonologische Schreiben“ an.
- Milena verfasst zunehmend selbstständig Texte, findet Inhalte, über die sie schreiben kann und will; sie lernt Texte zu überarbeiten.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die genannten Ziele sehr ehrgeizig sind. Daher ist es wichtig, auch Zwischenschritte zu würdigen.

## **8.2 Durchführung**

RAHMENTHEMA „KÜCHE“

Ausgangspunkt der Fördereinheit stellte ein gemeinsames Backen von „Waffeln“ dar, das den Auftakt zum Thema „Küche“ bildete und Milena motivieren sollte, sich mit den künftigen

Inhalten der Förderung auseinander zu setzen. Zum andern bot das Lesen des Rezeptes eine Gelegenheit, bei der Milena eine wesentliche Funktion von Schrift erfahren konnte. Drittens ermöglichte das gemeinsame Backen einen Rahmen, der während der Förderung Gelegenheit für einen „inszenierten Spracherwerb“ bot. Die weiteren thematischen Inhalte der Förderung knüpften an diesen ersten Erfahrungen an und bestanden aus zwei wesentlichen Bausteinen:

Den ersten Baustein stellte ein selbst geschriebenes „*Kochbuch*“ dar, das aus einem Text-Bild-Teil bestand und einem „Register“, welches die verwendeten Zutaten und Küchengegenstände enthielt.

Dieses Register diente zur Unterstützung des zweiten Bausteines der Förderung, nämlich einer „*Rateküche*“, welche in Anlehnung an den Rategarten von FÜSSENICH gebastelt, bzw. gemalt wurde.

Das Kochbuch stellte einerseits einen Schreibanlass dar, andererseits bestand durch das *Register* die Möglichkeit, Wörter nach zu schlagen.

Die *Rateküche* sollte zwei Ziele verfolgen: Einerseits sollte Milena sich des Fragens als Strategie zur Erweiterung eigener sprachlicher Fähigkeiten bewusst werden, andererseits sollte der Wortschatz, bzw. die verwendeten Begriffe durch die Wiederholung gefestigt werden. Hinter der Idee stand, dass Milena an einem weiteren Backtag ihre Fortschritte selbst erfahren könne (was wie bereits betont ein sehr ehrgeiziges Ziel darstellt).

#### DIE PHASEN DER FÖRDERUNG:

Im Folgenden gehe ich auf den Verlauf der einzelnen Phasen der Förderung ein, die schließlich zu dem „Projekt Küche“ angewachsen ist.

Eine besondere Bedeutung kommt während dem gesamten Förderkonzept der Motivation zu. Diese ist auch stark davon abhängig, wie eine Sache beim ersten Eindruck wirkt. Daher werde ich den Ausgangspunkt der Förderung etwas ausführlicher beschreiben.

Start des „Projekts Küche“ stellt also das gemeinsame *Backen von „Waffeln“* dar. Milena freut sich sehr auf das gemeinsame Backen in der Förderung und ist auch gerne bereit, sich dafür mehr Zeit zu nehmen. Am Backtag erhält Milena das Rezept für die Waffeln in einem kleinen Büchlein, bei dessen Gestaltung ich mich an den sog. „Leseleichtkriterien“ für Lese-ungewohnte von GENUNEIT (1998, 151ff) orientierte und anhand dessen sie selbstständig erarbeiteten kann, wie Waffeln gebacken werden. Zutaten und Küchenutensilien sind bereits vorbereitet. Milena hat nun die Aufgabe, anhand einer beigelegten Liste zu kontrollieren, ob

alles Benötigte vorhanden ist oder die ‚vergessenen‘ Dinge ergänzt werden müssen. Dann kann es mit dem eigentlichen Backen los gehen.

Beim folgenden Treffen biete ich Milena Fotos vom gemeinsamen Waffeln Backen an, die sie daraufhin in die richtige Reihenfolge bringt und den Verlauf des Backens erzählt (vgl. Anhang A3). Diese an der Geflechterzählung orientierte Phase (vgl. Kap. 3.5.3) dient zur Förderung der Erzählkompetenz.

Im Anschluss ans Erzählen schreibt sie zu ausgewählten Bildern kleine Texte. Diese werden von mir am PC abgetippt und die Rechtschreibung und Grammatik verbessert, da sie für das „Kochbuch“ bestimmt sind. In dieser Situation erscheint es mir zu viel verlangt, Milena die Texte selbst überarbeiten zu lassen. Zudem soll die Motivation zu schreiben, die sie in dem Augenblick hat, nicht genommen werden.

Als ich Milena spontan frage, ob sie die Texte für das Kochbuch lieber als Ausdruck vom PC haben oder sie selbst von Hand schreiben wolle, entscheidet sie sich für das Abschreiben in Schönschrift, was sie freiwillig zu Hause fertig stellt.

Nachdem die einzelnen Seiten, sowie das Titelblatt von Milena gestaltet worden sind, beginnt die Arbeit am zweiten Teil des Kochbuches, dem „*Register*“ (vgl. Anhang A8), das als Unterstützung für die bereits geplante *Rateküche* dienen soll. In diesem sind Begriffe enthalten, die beim tatsächlichen Backen gebraucht wurden und in der *Rateküche* wieder zum Einsatz kommen sollen. Die Seiten sind jeweils so aufgebaut, dass die zu derselben Kategorie angehörenden Unterbegriffe auf einer Seite zusammengestellt sind. Hierzu gibt es jeweils ein Bild sowie die Beschriftung des betreffenden Gegenstandes, wobei farbige Klebepunkte die Artikelmarkierung unterstützen.

Die Beschriftung erfolgt jeweils auf Deutsch und Italienisch. Milena schreibt die italienische Bezeichnung jeweils gemeinsam mit ihrer Mutter zuhause. Dafür habe ich mich entschieden, weil sie sich in letzter Zeit mehr für die italienische Sprache geöffnet hat und sie auch selbstbewusster eingesetzt hat. Indem sie mir dann – wenn sie möchte – erklären kann, wie die italienische Bezeichnung lautet, kann sie sich in diesem Bereich mir gegenüber als kompetent erfahren. Durch die Vorbereitung zuhause und dadurch, dass sie selbst entscheidet, ob sie mir erzählt, wie die einzelnen Objekte auf italienisch heißen, wird die unangenehme Situation, dass Milena nach einem italienischen Wort gefragt wird und dieses nicht benennen kann, vermieden.

Der zweite Baustein der Förderung ist die „*Rateküche*“ (Anhang A9), die Milena in der Förderung in Anlehnung an den Rategarten (Füssenich/Geisel 2008, vgl. Kap. 2.4.1) hergestellt

hat. Sie besteht aus einem Spielfeld, sowie Spielkarten, auf denen die Zutaten sowie die Utensilien, die zum Backen gebraucht wurden, abgebildet sind. Das Spielformat „Rategarten“ ist Milena schon aus der Anfangsphase unserer Förderung (vor den Sommerferien) bekannt (vgl. Kap. 6). Durch das Fragespiel sollen einerseits erfolgreiche Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes, in diesem Fall Fragestrategien, gefördert werden. Außerdem dient es dazu, einen Teil des Wortschatzes – innerhalb eines Kontextes, der die Vernetzung von Begriffen fördert – zu festigen. Drittens soll eine weitere Strategie zur Erweiterung des Wortschatzes, bzw. eine Merkhilfe, nämlich das Nachschlagen (in diesem Fall in dem Register) gefördert werden (vgl. dazu auch Kap. 2.4.1).

Nach Fertigstellung der *Rateküche* wird sie als Ritual am Ende jeder Förderung zu einem festen Bestandteil des Konzepts.

Parallel zu den eben beschriebenen Bausteinen soll durch flexibel einsetzbare Übungen auf der Wortebene versucht werden, das alphabetische Schreiben zu fördern. Insbesondere sog. „Schüttelwörter“ wie auch Kreuzworträtsel, die ausgewählte Schwierigkeiten enthalten, erweisen sich als eine motivierende Arbeitsform für Milena. Die Kreuzworträtsel bieten sich vor allem aus dem Grund an, dass Milena das „Knobeln“ gefällt.

### **8.3 Darstellung der Ergebnisse und Ausblick**

Im letzten Kapitel wurden Bausteine und Phasen der Förderung dargestellt. Nun wird versucht Ergebnisse, bzw. Konsequenzen, die sich aus der beschriebenen Phase der Förderung ergeben haben, darzustellen.

Während der Förderung hat sich für mich ergeben, dass Milenas „Wissen über Sprache“, bzw. ihre extrakommunikativen Fähigkeiten sowie ihr begriffliches Wissen im Bereich Schrift genauer betrachtet werden müssen. Diese Ergebnisse wurden bereits in Kap. 5.5 umfassend dargestellt, sind aber Teil des Ausblicks für die nächste Phase der Förderung.

Insgesamt zeigte Milena bei der Fördereinheit sehr viel Interesse an dem Thema „Küche“. Milena war sehr stolz auf die gebackenen Waffeln, z.B. nahm sie zunächst die Fotos mit zu ihrer Oma, um sie dieser zeigen zu können, später auch das gesamte Kochbuch.

Da sich der Zusammenhang zwischen praktischem Tun in der Küche und dem anschließenden schriftlichen Festhalten der Ergebnisse m.E. positiv auf Milenas Bereitschaft bzw. Motivation zu schreiben ausgewirkt hat, wird es zum Bestandteil dieser Fördereinheit, dass wir in

gewissen Zeitabständen etwas Backen. Dadurch sind noch ein Marmorkuchen sowie ein Obstsalat mit jeweiliger Beschreibung dazu entstanden. Das Kochbuch sowie die Rateküche wurden jeweils um einige Begriffe ergänzt.

#### WAFFELN BACKEN

Beim Backen hat sich gezeigt, dass Milena in diesem Handlungsfeld über zahlreiche Erfahrungen verfügt, da ihr die praktische Umsetzung des Rezepts und der Umgang mit den Zutaten und Küchenutensilien sehr gut gelingt.

Milena verfügt über zahlreiche Begriffe dieses Alltagsformats, jedoch fehlen ihr die passenden deutschen Bezeichnungen für die Vorgänge und Objekte. Daher verwendet sie einerseits Passe-par-tout-Wörter wie „des“ und „*hingetan*“ oder zeigt auf das Gemeinte.

Insgesamt macht Milena das Backen sehr Spaß; auch wenn ihr das Leseverstehen beim Rezept an manchen Stellen schwer fällt, begreift sie es in dieser Situation eher als eine Art „Knobelaufgabe“ und bemüht sich sehr, den Sinn des Gelesenen zu verstehen, da die Waffeln nur so gelingen können. Dabei fordert sie von mir auch Hilfe ein.

#### ERZÄHLUNG „WAFFELN BACKEN“

Bei der Nacherzählung gelingt es Milena mit Hilfe der Fotos, sich den Verlauf des Backens wieder in Erinnerung zu rufen und strukturiert zu davon zu erzählen.

Milena verweist einerseits beim Erzählen auch auf Handlungsschritte, die nicht auf den Bildern zu sehen sind, andererseits setzt sie die Bilder gezielt dazu ein, um auf Inhalte zu verweisen, die sie nicht wörtlich bezeichnen kann, indem sie darauf zeigt und Deiktika verwendet:

Etwas mit dem Messbecher abmessen: *„Also da muss man kucken, wie da tun kann in Rezept. Und dann muss man hier des kucken... wie da steht hier des machen“*

Milena bemüht sich in dieser Erzählsituation mehr als im Alltag, sich differenziert auszudrücken – und sie nutzt auch Anlaute als auditiv-sprachstrukturelles Merkmal, die ihr wohl beim Abrufen eines gesuchten Wortes helfen.

*M.: und dann ham wir des gerührt mit ... Äh wie, äh des fängt mit /f/ an.... Rührgerät*

*K.: ja genau!*

*M.: Rührgerät. und dann gerührt,...*

*K.:*

„KOCHBUCH“ – TEXTE VERFASSEN (gesamtes Kochbuch vgl. Anhang A8)

Milenas Motivation beim Verfassen eines Textes war dafür, dass sie sonst regelrecht zum Schreiben überredet werden musste, beeindruckend. Die entstandenen Texte schrieb sie über zwei Fördersitzungen verteilt (vgl. Anhang A7). Dies zeigt, wie wichtig es ist, die Interessen eines Kindes bei der Auswahl eines Rahmenthemas zu berücksichtigen. Das Schreiben im Rahmen dieses „Kochbuches“ schien für Milena einen Sinn zu machen.

Bei der Betrachtung des entstandenen Textes (Ausschnitt) wird deutlich, wie sehr Milena sich an der eigenen Aussprache orientiert und dass sie jedes Wort neu konstruiert:

da hapisch die rezepte gelesen  
und dan hapisch das milch in  
mesprescha hniketan  
  
ich räre in plastik schüssel  
und rönisch zuka und melsch  
mit rängenat

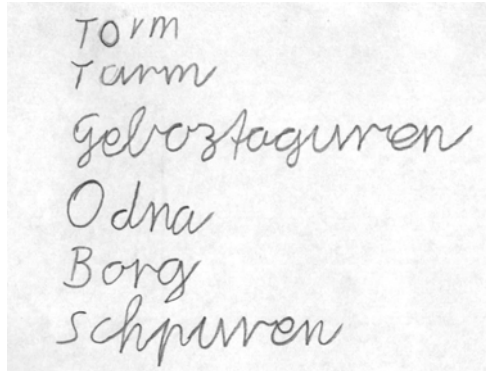
Zudem zeigt der verfasste Text, dass sich der Wortbegriff bei Milena gerade erst entwickelt, z.B. bei \**<hapisch>* oder \**<rönisch>*.

Im Gegensatz zur mündlichen Sprache sieht man, dass Milena sich beim Schreiben bemüht, die passenden Begriffe zu benennen. Dabei hat sie während des Schreibprozesses auch nachgefragt, um dies leisten zu können. Möglicherweise hängt das damit zusammen, dass Milena beim Schreiben mehr Zeit auf die Begriffsuche verwendet als beim Reden, da sie so nicht unter einem Kommunikationsdruck steht und daher eher gezielt nach Begriffen fragen kann, z.B. in der Einzelförderung – wenn die Möglichkeit dazu besteht.

Daher zeigt sich nicht nur das ‚Versprachlichen‘ sondern auch das ‚Verschriftlichen‘ von Handlungen als hilfreich und somit als notwendiger Bestandteil der nächsten Fördereinheit. Dabei sollte der Schwerpunkt auf dem alphabetischen Schreiben liegen.

Beim Verfassen von Texten stellte die *Unterscheidung ähnlicher Vokale* ein größeres Problem für Milena dar als zunächst angenommen – insbesondere bei geschlossenen Silben mit komplexerer Struktur. Deshalb war erforderlich, noch einmal genauer zu schauen, worin Milenas Probleme liegen. Um die Komplexität zu reduzieren, wurden ihr Bildkarten angeboten. Die darauf dargestellten Begriffe enthielten jeweils ein <o> oder ein <u> und sollten von Milena benannt und zugeordnet werden. Zu meiner Überraschung gelang ihr das sehr gut und

sie machte kaum Fehler bei der Zuordnung. Beim Aufschreiben einiger der schwierigeren Wörter verwendete sie – obwohl sie das Wort zuvor korrekt zugeordnet hatte, z.T. falsche Buchstaben. Mein Vorschlag, beim Schreiben laut mitzusprechen nahm sie an und dies half ihr zugleich, beim Wort <Turm>, sich selbst zu korrigieren. Bei <Burg> zeigte sich wiederum, wie sehr sie sich an der eigenen Lautsprache orientiert.



Diese scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse bestärken darin, dass es notwendig ist, mit Milena in der weiteren Förderung vor allem sprachanalytisch zu arbeiten, damit sie mehr kognitive Klarheit über die Struktur von Sprache im Allgemeinen und der Schrift im Besonderen bekommt.

#### RATEKÜCHE

Beim Herstellen der Rateküche bringt Milena viele eigene Ideen ein und zeigt damit, dass sie einen Begriff davon hat, was in eine Küche gehört.

*M: Also des sieht so aus des des kann viel groß, so vielleicht (zeigt mit den Händen) und dann muss, K:*

*M: und dann muss man des anmachen (gestikuliert). zum Beispiel ist des weiß. so eine. und K: Hmm*

*M: dann tu ma des Ding da. des da und da Vier Stück sind des. Und dann tu mr mit de K: Hmm*

*M: Feuerzeug des anmachen und kochen. ah, Herd K: Hmm. das ist der Herd*

Milena spielt die „Rateküche“ stets sehr gerne. Beim Fragen gelingt es ihr zunehmend, erfolgreiche Fragestrategien einzusetzen. Jedoch vergisst sie manchmal, was sie bereits schon gefragt hat, z.B. „Ist es eine Zutat?“ - „Ja.“ - „Ist es rund?“

Kennt Milena beim Spielen der Rateküche einen Begriff nicht, hat sie die Möglichkeit, in dem gemeinsam erstellten *Register* nachzuschlagen, um sozusagen die Schrift als ‚Gedächtnisstütze‘ zu nutzen. Dieses Hilfsmittel hat sie für sich selbst als positiv erlebt, weshalb sie es



nun auch selbstständig anwendet. Ein nächster Schritt wäre anzubahnen, diese Strategie auch auf andere Situationen auszuweiten.

Milena gelingt es zunehmend, Objektbegriffe anzuwenden. Ein nächster Schritt in der Förderung wäre die Arbeit an Verben, bei denen Milena nach wie vor überwiegend ‚Passe-partout-Wörter‘ gebraucht.

Hat Milena Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis, stellt sie in der Regel Hypothesen auf, die in ihrem eher handlungs- und erfahrungsbezogenen Zugang zur Sprache begründet sind. Bei der Herstellung des Spieles Rateküche wollte ich wissen, ob und wie sie die verwendeten Gegenstände und Zutaten den Oberbegriffen zuordnet. Die (etwas ungünstig formulierte) Aufgabenstellung: „Bilde zwei Gruppen“ mit den auf Kärtchen abgebildeten Begriffen interpretierte sie so, dass sie immer Pärchen bildete, die semantisch zusammen passten, also z.B. Mehl – Sieb, Ei – Tasse, Zucker – Schüssel,... . Dies zeigt, wie sehr sie sich an Schlüsselwörtern orientiert.

Die Kategorien der Rateküche ergaben sich aus der Praxis, also den beim Backen verwendeten Objekten. Jedoch zeigte sich, dass die Zuordnung zu den gewählten Kategorien nicht ganz eindeutig war und es andererseits schwer ist, Oberbegriffe zu finden, mit denen Milena auch tatsächlich arbeiten kann, da sie ihrem bereits erworbenen Begriffsfeld entsprechen, was zu dem Ergebnis „Zutaten“ und „Dinge, die man zum Backen braucht“ geführt hat. Diese Problematik sollte zukünftig besser überdacht werden.

Insgesamt zeigt sich, dass Milena dann, wenn die Kommunikationssituation es unbedingt erfordert, einen Begriff zu nennen, auch danach fragt. Für die weitere Förderung stellt sich die Frage, wie Milena dazu geführt werden kann, dass sie auch selbstständig nach etwas fragt, wenn sie etwas nicht versteht.

Es bleibt festzuhalten, dass Milena alles in allem ein sehr handlungsbezogenes Verständnis von ihrer Umwelt aufgebaut hat. Es gelingt ihr jedoch kaum, diese sprachlich zu erfassen, zu gliedern, zu beschreiben. Für die weitere Förderung bedeutet dies, dass Milena explizit an sprachlichen Phänomenen arbeiten und ihre Motivation hierfür vorsichtig in der Auseinandersetzung mit Sprache geweckt werden sollte.

## 9 Resümee

Ich möchte in diesem Resümee wesentliche Erkenntnisse und Ergebnisse, die ich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den Themen und durch die Arbeit mit Milena gewonnen habe anführen, andererseits möchte ich aber auch Fragen, die offen geblieben sind oder

die sich mir während des Arbeitsprozesses immer wieder gestellt haben hier abschließend aufgreifen.

#### SPRACHERWERB - AUF DEM WEG ZUR SCHRIFT

Spracherwerb muss als ein Kontinuum verstanden werden, zu diesem müssen sowohl die mündliche Sprache, wie auch der Erwerb der Schreib- und Lesekompetenz gerechnet werden. Daher kann der Erwerb der Schreibkompetenz nicht losgelöst vom Bedeutungserwerb, welcher sozusagen das „Herz“ des gesamten Spracherwerbs bildet, gesehen werden. Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, inwiefern sich Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs auf den Schriftspracherwerb auswirken; dies wurde am Beispiel des Schreibens dargestellt.

In Kapitel 4 wurde ein Schaubild entworfen, das aufzuzeigen versucht, wie die einzelnen Teilbereiche des Spracherwerbs auf dem Weg zur Schrift zusammen hängen. Dabei wurde deutlich, dass Schwierigkeiten des Bedeutungserwerbs den Erwerb von Schreibkompetenz sowohl *direkt*, also unvermittelt auf die einzelnen Teilprozesse des Schreibens, wie auch *indirekt*, über die Beeinträchtigung der Entwicklung meta- und extrakommunikativer Fähigkeiten, beeinflussen können. Denn der Weg vom Bedeutungserwerb zum Erwerb von Schreibkompetenzen führt über meta- und extrakommunikative Fähigkeiten.

Besonders lernförderlich sind beim Spracherwerb genau die Situationen, in denen ein Kind eine Äußerung nicht versteht oder für einen bereits gebildeten Begriff über kein Wort verfügt. Durch die Arbeit mit Milena wurde mir klar, dass jedes Kind über Strategien, bzw. Verhaltensweisen verfügt, die ihm helfen, die betreffende Situation zu meistern. Jedoch erweisen sich manche Kinder im Entwickeln der Strategien zur Erweiterung des Lexikons als erfolgreicher, andere als weniger erfolgreich – trotzdem sollte stets anerkannt werden, dass auch diese Kinder Strategien für sich entwickelt haben. Jedoch tragen diese weniger zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei, wie bspw. bei Milena, so dass der Schriftspracherwerb eine große Hürde darstellen kann – zugleich bedeutet es aber auch eine Chance für das Kind, zu lernen, sich mit Sprache auseinander zu setzen.

Von den drei Säulen des Schreibens, der *Motivation*, dem *Texte verfassen* und der *Rechtschreibung und Grammatik* sind insbesondere die beiden letztgenannten in einem engen Zusammenhang mit dem Wissen über Sprache zu sehen.

Viele der für den Schriftspracherwerb relevanten Erkenntnisse werden erst in der direkten Auseinandersetzung mit der Schrift selbst erworben werden. Gerade hier liegt m.E. der Ursprung des Dilemmas im Umgang mit Kindern mit Schwierigkeiten: Schreiben lernt man nur

durch Schreiben. Wenn jemand aber etwas nicht so gut kann – oder keinen Sinn für sich in einer Sache sieht – dann beschäftigt er sich damit auch nicht gerne und höchst unfreiwillig, wodurch ein Teufelskreis entsteht.

Daher ist es nicht sinnvoll explizit an Phänomenen der Rechtschreibung (orthographischem Regeln) oder der Ausdrucksweise zu arbeiten, solange ein Kind die kommunikative Funktion des Schreibens wie auch grundlegende Einsichten in die (Schrift-)Sprache noch nicht gewonnen hat,. Zunächst ist es wichtig, dass ein Kind versteht, wozu es etwas lernen muss.

Deutlich werden für mich (in der Auseinandersetzung mit den Themen dieser Arbeit) deshalb zwei Aspekte, die den Schriftspracherwerb erst ermöglichen und an denen die Förderung auch ansetzen muss:

1. Grundlage ist die Motivation, Kinder müssen die kommunikative Funktion von Schrift begreifen, also für sich selbst als sinnvoll erleben
2. Schriftsprache kann nur in gezielter Auseinandersetzung mit der Sprache erworben werden, also durch sprachanalytische Tätigkeiten um so Wissen über Sprache zu erwerben

Dessen war ich mir zwar in Auseinandersetzung mit diesem Thema von Anfang an bewusst, die (gesamte) Tragweite erschloss sich mir jedoch erst während der Förderung mit Milena

#### Bedeutungserwerb – Die Rolle des sozialen Umfeldes für das Kind

Damit Kinder Sprache und somit auch Bedeutungen erwerben können, brauchen sie – bildlich gesprochen – Material, mit dem sie kreativ umgehen können und anhand dessen sie metakommunikative Fähigkeiten entwickeln können. Der Einfluss des sozialen Umfeldes trifft beim Bedeutungserwerb dementsprechend nicht nur auf mehrsprachig aufwachsende Kinder zu, sondern für alle Kinder. Das Umfeld spielt in dem Sinn eine Rolle, als dass es dem Kind sprachliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten anbietet, bzw. ermöglicht.

Ebenso ist der Erwerb von Schreibkompetenz ein äußerst komplexer Lernprozess, an dem vielfältige Faktoren beteiligt sind. Genauso, wie beim Spracherwerb hängt das Gelingen nicht nur vom Kind selbst sondern genauso von seinem sozialen und schulischen Umfeld ab. Also auch, inwiefern es der Schule gelingt, das Kind mit seinen Voraussetzungen und Bedürfnissen dort abzuholen wo es gerade steht, um so eine möglichst optimale Passung zwischen Lern- und Lehrprozessen zu ermöglichen.

## ERKENNTNISSE FÜR DEN UMGANG MIT MEHRSPRACHIG AUFWACHSENDEN KINDERN

Meine praktischen Erfahrungen mit Milena verdeutlichen, welche entscheidende Rolle der Erwerbskontext und somit die Lebenssituation eines Kindes für seine sprachliche Entwicklung spielt. An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, welche besondere Herausforderung Spracherwerb für mehrsprachig aufwachsende Kinder darstellen kann.

Als besonders problematisch habe ich im Umgang mit Milena erlebt, wenn mehrsprachig aufwachsende Kinder die Kompetenzen, die sie in ihrer Erst- oder Familiensprache erworben haben, nicht nutzen können, zugleich aber in der Zweitsprache Deutsch noch keine ausreichende Kompetenz erworben haben, um im deutschen Bildungssystem, in einer ihnen mehr oder weniger fremden Sprache, klar zu kommen.

Für die Eltern dieser Kinder stellt sich schon früh die Frage, wie sie ihr Kind optimal auf diese Herausforderung – in einem Land aufzuwachsen, in dem ihre Erstsprachen marginalisiert wird – vorbereiten können. Manche versuchen es, wie oft auch von Beratungsstellen empfohlen, indem sie in der Familie möglichst viel Deutsch mit ihren Kindern sprechen. Welche Folgen dies für ein Kind haben kann, konnte ich bei Milena erleben, die eigentlich weder in der einen noch in der anderen Sprache zu Hause ist.

Für mich deutlich sichtbar wird dadurch die Notwendigkeit, bei der Arbeit mit (mehrsprachigen) Kindern, mit den Eltern intensiv und frühzeitig zusammen zu arbeiten und ihnen dabei zu vermitteln, wie wichtig es ist, dass das Kind im familiären Umfeld seine Erstsprache weiterentwickeln kann.

Offen bleibt aber, was Eltern von älteren Kindern wie Milena empfohlen werden soll. Möglicherweise gibt es wenn Kinder ein gewisses Alter erreicht haben, nicht 'den richtigen Weg', sondern für jedes Kind muss eine individuelle Lösung gefunden werden.

## KONSEQUENZEN FÜR UND ERKENNTNISSE AUS DER FÖRDERUNG MIT MILENA

Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes bilden die Grundlage für den Erwerb meta- und extrakommunikativer und somit auch schriftsprachlicher Fähigkeiten. Förderung muss genau an den *Fähigkeiten und Ressourcen* ansetzen, über die ein Kind bereits verfügt. Hat ein Kind bereits schriftsprachliche Kompetenzen erworben, so wie Milena, muss unbedingt geschaut werden, wie diese Ressourcen genutzt werden können, um auch die Fähigkeiten des Kindes in anderen sprachlichen Bereichen zu fördern. Ein Beispiel hierfür wurde im Praxisteil dieser Arbeit dargestellt.

Im Umkehrschluss gilt dementsprechend für die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen von Kindern wie Milena, dass die Arbeit mit Bedeutungen und Begriffen unbedingt in einen Handlungskontext integriert werden sollte (vgl. dazu „inszenierter Spracherwerb“)

Aus diesen umfassenden Ansprüchen folgere ich für mich, dass der ohnehin schon sehr komplexe Bereich Schriftspracherwerb nicht „in voller Breite“ gefördert werden kann, sondern dass einzelne Teilbereiche herausgegriffen und gezielt gefördert werden müssen.

Bei der Förderung mit Milena habe ich allerdings ebenfalls bemerkt, wie anspruchsvoll es ist, herauszufinden, an welchem Bereich die Förderung eines Kindes anzusetzen hat und auch wann die gesetzten Ziele beizubehalten sind oder wann es sich aus der Förderung ergibt, die gesetzten Ziele an der richtigen Stelle zu ändern. So war es im Förderkonzept mit Milena sicherlich zunächst richtig, an ihrer Schreibmotivation anzusetzen. Im Laufe der Förderung und in der Auseinandersetzung mit ihr hat sich aber gezeigt, wie wichtig die Arbeit an sprachanalytischen Fähigkeiten mit ihr wäre.

Durch die Arbeit mit Milena ist mir bewusst geworden, wie leicht man Dinge als selbstverständlich voraussetzt, z.B. dass ein Kind über die Begriffe, die uns so leicht fallen wie Buchstabe, Wort, Satz, Gegenteil –verfügt. Zwar habe ich oft gelesen, wie elementar das Thematisieren dieser Begriffe ist; was es aber wirklich bedeutet, wenn ein Kind diese Begriffe nicht versteht, konnte ich erst durch Milenas Situation anfangen nachzuvollziehen.

Für mich bedeutet dies, dass Förderziele, Inhalte und Umsetzung laufend hinterfragt und reflektiert werden müssen.

Das Vorgehen nach dem Motto „weniger ist mehr“ hat mir bei Milena gezeigt, dass dies in Verbindung mit einer Handlungsorientierung genau der richtige Weg für sie war. Außerdem hat sie mir gezeigt, wie wichtig es ist, auch kleinere Erfolge anzuerkennen, auch wenn sie oft erst im Nachhinein bemerkt werden.

Gerade wenn es darum geht, mit Kindern im mündlichen Bereich der Sprache zu arbeiten, müssen wesentliche Elemente der Sprache so hervorgehoben werden, dass die Kinder sie wahrnehmen können. Für die Förderung des Bedeutungserwerbs ist der gezielte Einsatz einer Therapiesprache (Modellierungstechniken) unabdinglich. Bei der Förderung mit Milena habe ich gemerkt, welche komplexe Anforderung es bedeutet, sich dabei auf das Kind und auf die Situation individuell einzulassen und zugleich passend modellierend zu (re)agieren. Es ist schwierig, an einer Zielstruktur zu arbeiten, die darüber hinaus geht, nur „Wörter“ bzw., Begriffe zu vermitteln, sondern die auch Strategien zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten anbietet.

#### DIE GESELLSCHAFTLICHE NORM UND DAS INDIVIDUUM

Mit Blick auf Kinder mit Problemen wurde ich durch die Arbeit mit Milena darin bestärkt, dass es nicht an erster Stelle stehen darf, was ein Kind im Vergleich zu einer statistischen Norm

kann oder nicht kann sondern, was es noch lernen muss und dementsprechend wie die individuelle Förderung gestaltet werden muss, damit es möglichst viel lernt.

Einerseits sehe ich die Notwendigkeit der bewussten Abwendung von den Anforderungen der gesellschaftlichen Norm, die an ein Kind wie Milena gestellt werden, damit eine bessere individuelle Abstimmung mit dem Kind erfolgen kann.

Auf der anderen Seite ist sie ein Teil dieser Gesellschaft und Schule hat die Aufgabe, auf ein Leben gerade in dieser Gesellschaft vorzubereiten. Daher sehe ich ein pädagogisches Dilemma darin, dass die Ressourcen, die ein (benachteiligtes) Kind mitbringt, nicht ausreichend bei den Erwartungen der gesellschaftlichen Norm berücksichtigt werden. Das bedeutet einerseits, dass man die Messlatte nicht zu hoch zu hängen darf, um das das Kind nicht zu überfordern, andererseits es aber auch keineswegs unterfordern sollte.

#### AUSBLICK

In dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, welche elementare Rolle sprachanalytische Fähigkeiten für den Erwerb von Schreibkompetenz haben. Deshalb sehe ich großen Bedarf, die bisherige Forschung in diesem Bereich auszuweiten, insbesondere im Hinblick auf die Primar- und Sekundarstufe, da Kinder wie Milena sicherlich keine Einzelfälle sind.

Als angehende Sonderschullehrerin muss ich mich natürlich auch fragen, was diese Erkenntnisse, die ich durch dieses Arbeit gewonnen habe, für meine berufliche Zukunft bedeuten.

Am BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE werden motivationale Aspekte zwar betont, sprachanalytische Tätigkeiten m.E. jedoch nur angedeutet, aber nicht explizit aufgeführt. Dies wirft für mich die Frage auf, warum gerade an der Förderschule in diesem essentiellen Bereich für den Erwerb von Schreibkompetenz kein Schwerpunkt gesetzt wird.

Diese Erkenntnisse auf den Bildungsplan der Förderschulen sowie deren Umsetzung zu prüfen, wäre eine wichtige Arbeit, die in den nächsten Jahren m.E. unbedingt noch geleistet werden muss. Leider lässt der Rahmen dieser Arbeit weitere Überlegungen auf diesem Gebiet nicht zu, da sie zuviel Platz beanspruchen würden. Deren Dringlichkeit sollte an dieser Stelle jedoch unbedingt betont werden.

## 10 Literaturangaben

- AUGST, Gerhard/DEHN, Mechthild (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Klett.
- BAURMANN, Jürgen/LUDWIG, Otto (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 80, S. 16-25.
- BAURMANN, Jürgen (2008): Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 3. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- BAUR, Simone/ENDRES, Rosemarie (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 6, (44) S. 318-328.
- BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE 2004, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart
- BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE 2008, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart
- BRÜGELMANN, Hans (2008): Kinder fördern. Förderung nach dem Spracherfahrungsansatz. In: Deutsch differenziert, Heft 3, S.15-17.
- BRUNER, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. (Originaltitel: Child's Talk: Learning to use Language) 2. ergänzte Aufl. Bern; Göttingen: Huber.
- CRÄMER, Claudia/SCHUMANN, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, Stephan; FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Aufl. München; Basel: Reinhardt.
- DANNENBAUER, Friedrich Michael (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 42, S. 14-21.
- DEHN, Mechthild (2006a): Zeit für die Schrift 1. Lesen lernen und schreiben können. Lernprozesse, Unterrichtssituationen, Praxishilfen. Berlin: Cornelsen.
- DEHN, Mechthild (2006b): Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen, Lernhilfen. Berlin: Cornelsen.

- FIX, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.
- FÜSSENICH, Iris/GEISEL, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München; Basel: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris (2006): Schreibschwierigkeiten. In: BREDEL, Ursula; GÜNTHER, Hartmut; KLOTZ, Peter; OSSNER, Jakob; SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der Deutschen Sprache – ein Handbuch. 2. durchgesehene Auflage, S. 261-270. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.
- FÜSSENICH, Iris/HEIDTMANN, Hildegard (1984): Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. In: Sonderpädagogik, Heft 2, Jg. 14; S. 49-62.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula (2005a): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München; Basel: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris/ LÖFFLER, Cordula (2005b): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München; Basel: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris (<sup>5</sup>2002): Semantik. In: BAUMGARTNER, Stephan; FÜSSENICH, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München; Basel: Reinhardt. S. 63–104.
- FÜSSENICH, Iris (1990): Ich weiß nicht, was soll es bedeuten! Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 2, Jg. 35; S. 56-63.
- GENUNEIT, Jürgen (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: CRÄMER, Claudia; FÜSSENICH, Iris; SCHUMANN, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, S. 151-162.
- GRIMM, Hannelore (2001): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5). Göttingen: Hogrefe.
- HAASE, MARTIN (2007): Italienische Sprachwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.
- HEIDTMANN, Hildegard (1988): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. Berlin: Spiess, S. 36-43.



- JAMPERT, Karin (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2., überarb. und erw. Auflage Weimar; Berlin: Das Netz.
- JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg im Breisgau: Fillibach..
- KAUSCHKE, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: MEIBAUER, Jörg/ ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen; Basel: Francke. S. 128-156.
- KIESE-HIMMEL, Christiane (2005) Aktiver Wortschatztest für 3- 5 jährige Kinder. Revision (AWST-R 3-5). Göttingen: Beltz Test.
- KLEIN, Ursula (2001a): Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule Heft 11, S. 39-47.
- KLEIN, Ursula (2001b): Die Beurteilung von Texten. In: Grundschule Heft 11, S. 36-38.
- KLEIN, Ursula (2001c): Gestaltung des Schreibunterrichts. In: Grundschule Heft 11, S. 49-51.
- KNAPP, Werner (2001a): Diagnostische Leitfragen. In: Praxis Grundschule Heft 3, S. 4-6.
- KNAPP, Werner (2001b): Förderung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Grundschule Heft 5, S. 18-20.
- KNAPP, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule Heft 5, S. 30-33.
- KNÜSPERT, Petra; SCHNEIDER, Wolfgang (2000): Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter; Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- KOLONKO, Beate (1998): „Wie heißt das noch mal?“. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Jg. 6, Heft 4, S. 252-263.
- LENGYEL, Drorit (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik: eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen.

- LIEBMANN, Albert (1901): Agrammatismus infantilis. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 24, S. 240-252.
- MEIBAUER, Jörg/ROTHWEILER, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: MEIBAUER, Jörg; ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen; Basel: Francke. S. 9-31.
- MEIERS, Kurt (1980): Kontrastive Analysen. In: Praxis Deutsch. Sonderheft. S. 63-65.
- NERIUS, Dieter (1998): Probleme des Erlernens der Orthographie. In: NERIUS, Dieter: Deutsche Orthographie. Leipzig: Olms. Kapitel 11, S. 280-298.
- OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- OSBURG, Claudia (2003): Wenn Kinder nicht verstehen (können). In: Praxis Grundschule Heft 3, S. 28-34.
- RABKIN, Gabriele (1997): Freies Schreiben und Gestalten mit bildender Kunst. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 17. S.36-38.
- RABKIN, Gabriele (1992): Lesen- Schreiben-Malen. Wege zur Kultur. Arbeitsmappe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Stuttgart: Klett.
- SANDFUCHS, Uwe/Frotscher, Jutta (2002): Lernschwache Kinder fördern. In: Grundschule Heft 4, S. 28-31.
- SCHMID-BARKOW, Ingrid (1999): Störungen des Schriftspracherwerbs und Sprachbewusstheit. In: Grundschule Heft 5, S. 35-38.
- SCHRÖDER, Ulrich (2005): Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- SPITTA, Gudrun (1989): Schreibkonferenzen. „In Schreibkonferenzen kriegt man Tips dafür – wenn man Schriftsteller werden will...“(Martin). In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 30, S. 5-8.
- Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 7. Aufl., vollst. überarb. Neuausg. Weinheim; Basel: Beltz.
- TRACY, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

- TRIARCHI-HERRMANN, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie Ihr Kind fördern. 2. Aufl. München; Basel: Reinhardt.
- VALTIN, Renate/SASSE, Ada (2007): Schriftspracherwerb. In: HEIMLICH, Ulrich; WEMBER, Franz B. (Hrsg.) Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 180-190.
- VALTIN, Renate/SASSE, Ada (2008a): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im weiterführenden Unterricht. In: Deutsch differenziert, Heft 3, S. 4-14.
- VALTIN, Renate/SASSE, Ada (2008b): Planvolles Arbeiten und Üben im Rechtschreibunterricht. In: Deutsch differenziert, Heft 3, S. 39-41.
- VOLMERT, Johannes (Hrsg.)(2000):Grundkurs Sprachwissenschaft. 4. Aufl. München: Fink.
- WEDEL-WOLFF, Annegret von (2006): Üben im Rechtschreibunterricht der Grundschule: systematische Vorschläge für die Klassen 2 – 4. Braunschweig: Westermann.
- WEDEL-WOLF, Annegret von/ WESPEL, Manfred (1990): Schreiben kann man lernen. Grundlegende Überlegungen zum Verfassen von Texten. In: Grundschule Heft 2, S. 28-31.
- WILD, Elke; HOFER, Manfred/PEKRUN, Reinhard (2001): Psychologie des Lernalers. In: KRAPP, Andreas; WEIDENMANN, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- ZIMMER, Dieter E. (2004): Deutsch und anders - die Sprache im Modernisierungsfieber. 4. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

## 12 Abbildungsverzeichnis

**Abb.1** Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (nach FÜSSENICH <sup>2</sup>2006, 263)

**Abb. 2** Grafik BAURMANNS zu den fünf Schreibmodi nach BEREITER (Baurmann <sup>3</sup>2008, 32)

**Abb. 3:** Zwei-Wege-Modell des Schreibens (und Lesens) (Augst/ Dehn 1998, 45)

**Abb. 4** Erweiterung des Vier-Säulen-Modells mit Blick auf den weiterführenden Unterricht von BRINKMANN 1997 (vgl. Brügelmann 2008, 17)

**Abb. 5** Graphik nach BAURMANN : Schreibaufgabe (<sup>3</sup>2008, 58)

**Abb. 6** “Üben in fünf Schritten“ (nach Valtin/Sasse, 2008b, 40)

## 12 Anhangverzeichnis

A1 Email von Milenas Klassenlehrerin

A2 ausgefüllte Beobachtungsbögen sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten nach FÜSSENICH

A3 Transkriptionen

A4 Auswertung Texte verfassen

A5 Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH

A6 Wissen über Sprache

A7 Milenas Text: Die Geschichte von den Waffeln (erste Fassung)

A8 „Das Kochbuch“

A9 „Rateküche“

## Email von Milenas Klassenlehrerin

← Antworten
← Allen antworten
→ Weiterleiten
→ Umlenken

NEU

er  
S  
e  
  
e  
tionen  
ang  
g  
m

Guten Tag Frau [REDACTED]

es freut mich sehr, dass sich jemand für die Schülerin meldet. Hier eine kurze Information zu der Schülerin [REDACTED] ist seit ihrer Einschulung in unserer jahrgangsgemischten Klasse. Nach diesem Schuljahr wird sie in die 4. Klasse zu einer anderen Lehrerin und somit in eine neue Gruppe wechseln. Ihre Mutter ist in Reutlingen aufgewachsen und spricht ganz gut deutsch mit schwäbischem Einschlag. Sie spricht allerdings sehr schnell. Der Vater ist eher ein ruhiger Mensch, redet nicht so viel und spricht v.a. italienisch. Beide Eltern sind beruflich sehr eingespannt. [REDACTED] hat auch Schwierigkeiten in der italienischen Sprache. In der zweiten Klasse besuchte sie die italienische Schule. Die Mutter hat aber schnell eingesehen, dass dies zu viel für [REDACTED] ist. [REDACTED] ist sehr motiviert und lerneifrig. Sie kann kleine Texte erlesen, hat aber Mühe Lautkombinationen wie au, ch, ha usw. korrekt zu erlesen. So kommt es häufig zu Fehllesungen, die sie aber gar nicht bemerkt und so nicht korrigieren kann. Somit ist die Sinnerfassung ohne Hilfe häufig nicht möglich. Erschwerend kommt hinzu, dass [REDACTED] einen geringen Wortschatz besitzt. Sie hat auch große Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck. Lange Zeit hat sie so gut wie gar nicht gesprochen. Vollständige korrekte Sätze gelingen ihr selten. Artikel verwendet sie kaum oder falsch. [REDACTED] erhält seit dem Kindergarten Logopädie. Rezeptbedingt müssen immer wieder Pausen gemacht werden. Ich bin mir nicht ganz sicher, ob sie gerade pausiert. Ende der 1.Klasse wurde von zwei Studentinnen ein Gutachten erstellt. Das können Sie gerne einsehen, wenn Sie die Förderung übernehmen wollen. Mit der Mutter ist abgesprochen, dass diese in der Schule in einer Randstunde stattfinden soll. Gerne können Sie einmal in die Schule kommen, um [REDACTED] kennen zu lernen. Melden Sie sich doch einfach bei mir.

Mit freundlichen Grüßen [REDACTED]

DF

d  
net

## Beobachtungsbogen 1:

### Erweiterung sprachlich- kommunikativer Fähigkeiten

#### 1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

Stellt selten Fragen, wenn sie etwas nicht versteht oder etwas nicht benennen kann

„... und dann hab wir hier des hingetan bei des ...äh, wie des heißt, ähm... ..... (flüstert: wie heißt des?)...Wie heißt des?...“

„da hab ich, ähm... ich weiß nicht wie des heißen“

#### 2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

Selten, meistens nur dann, wenn sie in der Kommunikationssituation reagieren muss.

„hmm, ich weiß nich, ich gl'b, ich hab des falsch, aber ... mach des einfach mal“

#### 3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen)

nicht beobachtet.

#### 4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

nicht beobachtet

#### 5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerin es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

M.: Da noch mal ein Stückchen vor des Ei- des Eiss ähm Eis, ähm Eiss

K.: - cafe'?

M.: Nein. Nein, da ist ein Ding von Eis, da, da sind immer Eis-Ding. da, und da und

K.: Eisdiele?

M.: dann hinten gehn und dann, da ist so... da ist doch ein Klub da

K.:

#### 6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

nicht beobachtet

#### 7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

Öfters

M.: ja, Rührgerät

K.: Ah, das ist vom Rührgerät.

M.: ah, Herd

K.: Das ist der Herd.

#### 8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

nicht beobachtet

## Beobachtungsbogen 2:

### Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

#### 1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

- *Also da muss man kucken, wie da tun kann in Rezept. Und dann muss man hier des kucken... wie da steht hier des machen (meint Messbecher und abmessen und zeigt dabei auf Bilder)*
- *Sieben: mmh in , in des ...Zieb hab ich Mehl gemacht (siebende Bewegung mit den Händen, um zu Zeigen, dass sie das Mehl gesiebt hat)*
- *Muss ma des so machen? (tut so, als ob sie Ei an der Tischkante aufschlagen würde)*

#### 2. Vermeidungsverhalten

##### 2.1 Schweigen

##### 2.2 Ausweichendes Verhalten

Manchmal:

M.: *Des ... ich (lacht)*

K.: *Wer war da fertig?*

##### 2.3 Ausweichende Antworten

##### 2.4 Antworten mit Ganzheiten

*Ich weiß nicht wie des heißen*

#### 3. Ersetzungen durch

##### 3.1 allgemeine Oberbegriffe

##### 3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

*„warm“ für „heiß“; Becher, Glas für „Tasse“*

*„Zucker, Milch und Eier“ für „Teig“*

*„Ist das süß oder sauer?“ für „salzig“*

##### 3.3 lautlich ähnliche Wörter

##### 3.4 andere Wörter

*„weiß und orange“ für „Eiweiß und Eigelb“*

*„des“ (Passe-par-tout-Wort): Und dann hab ich des einfach hier reingetan (und dann hab ich den Zucker hier einfach reingetan)*

*„Ding“*



### 3.5 Umschreibungen

*(häufig)*

#### 3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

Etwas mit dem Messbecher abmessen: *Also da muss man kucken, wie da tun kann in Rezept.*

*Und dann muss man hier des kucken... wie da steht hier des machen*

Gefrierfach: *Oben des Kühlschranks. weisch, do isch jetzt hier des Kühlschranks. und da icht oben noch was. ... da tu ma Fische, also das ma- Eis macht, ...*

Herd: *wo wir kochen*

#### 3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

*„weiß und orange“ für Eiweiß und Eigelb*

*Ist es ein bissle lang? Für hat es einen Griff*

Herd: *Also des sieht so aus des. des kann viel groß, so vielleicht (zeigt Größe mit Händen)*

*und dann muss, und dann muss man des anmachen. zum Beispiel ist des weiß. so eine.*

*und dann tu ma des Ding da. des da und da Vier Stück sind des. Und dann tu mr mit de Feuerzeug des anmachen und kochen.*

#### 3.5.3 Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

*Nicht von alleine, nur wenn es die Kommunikationssituation „zwingend“ erfordert, z.B.*

*Deiktika nicht möglich sind, fragt sie nach*

## 4 Sonstiges

Umschreibt sehr viel und verwendet häufig „Passe-Par-tout- Wörter“ insbesondere für Verben wie hineinleeren, abmessen, ... :z.B. *machen, tun, des:*

*und hier hat mr des fertig gemacht, wie hier*

*und dann hab wir hier des hingetan bei des ...*

*und dann hammer des hingetan bei zwei Seiten*

Sucht nach sog. „Startern“/ Abrufhilfen:

*Äh wie, äh des fängt mit /f/ an.... Rührgerät... Rührgerät. und dann gerührt, gerührt*

**A3a Transkription: Milenas Nacherzählung „Waffeln backen“  
21.10.2008**

M.: hier hab ich gelesen und Putta, ähm Zucker hingetan.

K.: Hmm. Was hast du denn gelesen?

M.: Des des Rezept, wie des geht. Und dann hab ich des einfach hier reingetan und dann mit die

K.: Hmm.

M.: Eier. hier reingetan weiß und orange (zeigt auf Bild) Hier einmal . und zweimal

K.: Wo hast du die Eier reingetan?

M.: ist des ... wo war des?(sucht) Einmal haben wir hier des Weiße, glaub ich

K.: Da haben wir gar kein Bild.

M.: nein, des ... des orange war da hier oder? nein

K.: Genau und des Weiße haben wir in ne andere

M.: weiß ich nicht mehr Ja und des

K.: Nee. Das weiße haben wir in ne blaue Schüssel gemacht

M.: oro:sche war hier (zeigt auf das Bild, nimmt nächstes Foto)

K.: genau, in die Tasse haben wir das gemacht.

M.: Und dann ham mir hier Mehl oder Milch .... hingetan. Nein, des war Zucker.

K.: Zucker? Den hast

M.: ja

K.: gerade in der Hand? und wo, warum hast du das da reingemacht

M.: weil des da gehört, also des des muss so hier und dann kennt man des, des zwei runter oder so

K.:

M.: was. Also da muss man kucken, wie da hin tun kann in Rezept.(zeigt) und dann muss man hier

K.: hmm

M.: des kucken wie da steht hier des machen. ja

K.: Genau. man muss das abmessen. dazu braucht man

M.: ja. (flüstert: Messbecher) und dann ham wir des gerührt mit ...

K.: hier den Messbecher

M.: Äh wie, äh des fängt mit /f/ an.... Rührgerät Rührgerät. und dann gerührt, gerührt

K.: ja genau! super!

M.: und dann hammer Butter geschnitten, fünfzig war des, glaub ich

K.: hmm. super. gut gemerkt

M.: und dann hammer des geschnitten und da reingetan. und dann wieder gerührt.  
K.: hmm.

M.: und dann simmer hier fertig. Da simmer mit die... Des ... ich (*lacht*)  
K.: Wer war da fertig?

M.: Äh  
K.: nee, wie heißt denn das was hier drin ist, was man hier sehen kann?

M.: Äh Rühren  
K.: was machst denn du da? von den Waffeln? Der... nee, diese Masse, wie heißt denn die?

M.: Tassn  
K.: Mit /t/ Nee, des innen drin. (*zeigt auf das Bild*) Was hast denn du gemacht?

M.: da hab ich, ähm... ich weiß nicht wie des heißen ja, Rührgerät  
K.: Ah, das ist vom Rührgerät.

M.: (*atmet tief durch*) und dann  
K.: Und was ist da innen drin in der Schüssel, wie heißt denn das, was

M.: Ähm, Zucka, Milch und Eia und ...  
K.: da innen drin ist, alles? genau, und wenn man die zusammen

M.: äh, Waffeln Teig u nd dann is  
Waffel  
K.: macht, dann gibt es einen - erst mal den Teig von den Waffeln

M.: und hier hat mr des fertig gemacht, wie hier und dann hab wir hier des hingetan bei des  
...  
K.: hmm

M.: äh, wie des heißt, ähm... ..... (*flüstert*) wie heißt des? Wie heißt des?  
K.: des fängt an mit /w/

M.: ah, /f/ Waffel- Waffel Waffeln was, hier?  
K.: ...für... Waffel - eise Genau, das da drinnen ist aus Eisen

M.: hmm Waffelneisen  
K.: Kuck ma uns morgen noch mal genauer an , vielleicht Genau. was war mit dem?

M.: warm und dann hammer des hingetan bei zwei Seiten  
K.: das war ganz - hmm, super

M.: Waffeln Teig des Teig von den  
Waffeln  
K.: Wen haben wir da hin getan? Den Teig von den Waffeln

M.: ham mir hier drin gemacht. Zwei Stück. Und dann wörd des fertig gemacht. und dann isses zwei  
K.:

M.: schon fertig. Und die hammir aufgeessen (*lächelt*)  
K.: Super, sehr schön! Klasse. Gut erzählt!

**A3b Gespräch mit Milena: Vorbereitungen für die „Rateküche“  
18.11.2008**

M: Mmh, also da brauch ma Tische...Tisch

K: Und was macht man an dem Tisch bei ner

M: da tu ma des, des Essen, was die kocht. Also essen brauchen wir und Tisch und

K: Küche?

M: Stühle

Jaa

Tisch Stühle

K: Soll ich mal mitschreiben?

Damit wir das nicht vergessen. Also: Tisch (*schreibt*) Stühle

M: Essen

K: (flüstert: um "Essen" mach ich mal nen Kasten) was braucht man noch in ner Küche?

M:... noch...wie heißt des wieder? .... Kühlschrank... und dann... des da oben, bloß ich weiß nicht, wie

K: hmm (*schreibt*)

M: des heißt. Oben Kühlschrank und die ham des auch da (*zeigt mit Händen viereckige Form*)

K:

M: also des obere. Oben des Kühlschrank. weisch, do isch jetzt hier des Kühlschrank. und da ist

K:

M: oben noch was.

da tu ma Fische, also das ma Eis macht,

K: und was, was macht man damit?

Hmm

M: also des da

ja

ja Gefrierfach

K: das ist ganz kalt, gell?

Das Gefrierfach

das Gefrierfach brauchen wir

M: des brauch ma jeden fall (lacht)

Fisch, Eis-

K: noch (*schreibt*)

was isch da alles drin? Fische, Eiswürfel,...

M: ja, auch. Bei uns isch Fisch, Pommes, und so alles

ja, wir haben des

K:

Hmm, Pommes sind lecker

M: gestern gegessen

Ähm, wie heißt des, mit des ähm

K: Ah, gut, gut. Was brauchen wir noch?

M: wo wir kochen. Ich weiß net wie des heißt jetzt

K:

Wie sieht des aus, welches meinst du?

M: Also des sieht so aus des. des kann viel groß, so vielleicht (*zeigt mit den Händen*) und dann muss, und

K:

M: dann muss man des anmachen. zum Beispiel ist des weiß. so eine.

und dann tu ma des Ding da. des da

und

K:

Hmm

M: da Vier Stück sind des. Und dann tu mr mit de Feuerzeug des anmachen und kochen.

K: Hmm

M:

ah, Herd

nein

K: Hmm. das ist der Herd.

Weist du, wie es auf italienisch heißt?

Hmm?

M: ah, Ja fornelli

K:

**A3c Vorbereitung Rateküche 2**  
**19.11.2008**

*Benennen der Karten...*

M.: Tasse, eine Tasse und Mehl, Schüssel, äh, warte  
K.: eine Tasse, genau hmm

M.: Löffko... Löff...Löffel Löffko\_ ah, Löffkoch!(*erleichtert*)  
K.: ja, da fehlt noch was

M.: Kochlöffel  
K.:(*flüstert*) andersrum super, kannsch eigentlich auch hier nachkucken,

M.: Ei'er, Salz, Messbecher und Zucker  
K.: wenn de da unsicher bisch.

M.:  
K.: So, genau. kannsch du diese Sachen sortieren, so dass es zwei Gruppen gibt?

M.: Oh! ...So dass des passt?  
K.: dass es - ja. Wie würdest du sortieren, dass die

M.: ich weiß nicht, aber (*überlegt*)  
K.: Sachen, die zusammengehören zusammen sind.

M.: nur eins weiß ich vielleicht: (*legt Butter und Margarine*)  
K.: Probiers einfach mal, machsch zwei

M.: (*nebeneinander*) Butter, / buta x: / nein, des isch Butter, des isch ... Ähm...ja, Rama  
K.:

M.: die kann ich des dahin tun und...  
K.: Margarine oder Rama, genau ja das es zwei

M.:  
K.: große Gruppen gibt. Wie würdesch- sag mal, wie, was siehst'n du hier für

M.: (*überlegt*) Ich glaub, des  
K.: Gruppen von Sachen, wie unterscheiden die sich denn?

M.: des kann man mit Messbecha, können wir auch - oder Zucka oder Mehl, oder...  
K.:

M.:ja oder Salz des zusammenkriegen  
K.: Wie meinsch du ? was zusammenkriegen?

M.: des, welche hier rein kann (*zeigt auf Bild mit Messbecher*)  
K.: Hmm, mach mal nommal

---

M.:  
K.: deine zwei Gruppen. Also du musch alle irgendwie... du musch zwei Häufen machen.

M.: hmm, ich weiß nich, ich gl'b, ich hab des falsch, aber ... mach des einfach mal

K.: (leise) jetzt machsch mal

M.: (legt Karten paarweise auf den Tisch) (lacht)

K.: Au! Ok, des hab ich nicht gemeint. aber des

M.:  
K.: isch- Mach mal weiter, des isch eigentlich ne super Idee. Warum- mach mal

M.: ich mach des so, das des zusammen passt, also das wir des gemacht haben und so

K.:  
M.:weiter da hab ich ge-  
K.: Des - was hättesch du an der Stelle also gemacht? (zeigt auf Mehl/Sieb -Tandem)

M.:mmh in , in des ...Zieb hab ich Mehl gemacht (siebende Bewegung mit den Händen)

K.:  
M.: ja.  
K.: genau, du hast das Mehl durch das Sieb gesiebt. Und was hasch du mit dem Zucker

M.: Mit des Zucker hab ich des ... äh, ...also bei des Zucker hab  
K.: gemacht?

M.:ich gekuckt, des war bei /xazept/ (Rezept) , wieviel muss mr des machen, da hab ich  
K.:  
M.: des gemacht und, ja hmm, /x/ineingemacht  
K.: Du hasch den Zucker in den Messbecher

M.: damit des... so mein ich  
K.: hinein, damit ... damit du den Zucker abmessen kansch

M.: des. und wie, ich will wie du des gesagt hasch! zeig  
K.: ja, ich hab die, ich habs anders

M.:  
K.: gemeint.

### A3dTranskription: Ausschnitte „Marmorkuchen backen“

09.12.2008

M.:(liest) Ss sie:be das Mehl, die S'peisen te:rke und das Backpulver also Ss:ie:be seibe  
K.: Nee, das war richtig

M.: sie:be das Me:hl Mehl, wo ist Mehl? (*sucht Mehl bei den Zutaten und*  
K.: Sie:be, das ist das lange i:

M.: *holt es* die Schpei:se'sterke (*geht zu Zutatentisch*) Des? (*zeigt auf Puderzucker*)

K.: was war des? Holst sie mal? Nee

M Des da? .:(*zeigt auf Backform*) häh? Ah, des da W' steht den da? Schpei' Ah, des  
K.: Das ist die Backform.

M.: da is des Schpei: se st' Des da ist des. und das Back'pu:lwer Backpulver  
K.: gut. Mehl, Speisestärke und

M.:(*Sucht auf Tisch, auf dem Zutaten stehen*) Ich glaub, des is des da  
K.: Genau, da reicht eins. So, wohin damit?

M.: Schüssel, (*wiederholt leise*) kleine Schüssel, in eine kleinen Schüssel. Des da.  
K.: Hmm. gut.

M.: (*liest*) Meh:l . die: Speise- die-, da Mehl. da da muss ma des des mit  
K.: und was musst du jetzt mit dem machen?

M.: des hier rein tun (*Spricht leise vor sich hin*) wie viel? Mehl, Mehl, Mehl 400  
K.: genau, das kannst du mal machen.

M.: und wie viel muss ich des machen?  
K.:

.....

---

M.: Spi:sen das Mehl ssie:be das Mehl. Ich weiß es nicht  
K.: Was heißt das? Da musst du fragen, wenn du's

M.: Was ist das?  
K.:nicht verstehst: Siebe das Mehl Da hab ich nämlich vergessen, was aufzuschreiben auf unserer

M.: Sieb?. Nein  
K.: Liste. Und zwar... (*schreibt Sieb*) Kennst du das? So, jetzt hoff ich, das ich das gleich finde

M.: Ach so, des da! Da muss ma des so- (*deutet siebende Handbewegung an*)  
K.:(*holt Sieb aus Schrank*)

---

M.: Ich wöllte immer wenn ich klein war, ich war da vier Jahre alt, gell, oder fünf, ja. UNd da hab ich immer,  
K.:

M.: ich wollte immer Eier kaputt machen. ja. da hätt ich gedacht, ich kann nicht - hab ich alles in  
K.: echt?

M.:Boden gef- Ja. Ich hätte ein Buch von Rezepten, alle gell. Voll mit Buch  
K.: Ohh. Ist es runtergefallen?

M.: geschrieben: Voll in ein Heft geschrieben wie des geht und meine Oma hat des mit de Apfel gemacht  
K.: hmm Ah  
ja

M.: Und ich hab hab des nicht gegessen Ich des vergessen zu sagen , weil meine Mutter könnte auch, Äh  
meine  
K.: Oh

M.: Oma könnte auch des halbe mit Apfel und halbe mit ohne Apfel. ich hab des zu sagen mit da-  
K.: dass du keine

M.: Ja Ein Kuchen, ja  
K.: Äpfel magst. Ein Kuchen war des, oder was war das?

**Position: 00: 35:00**

M.: Gestern war ich auch zu eine Geburtstag Anua, von meine Mutter  
K.: Wer hat gestern Geburtstag gehabt?

M.: die Freundin. Die hat so ein Baby. Der, da w-, Der will nich, dass ich weg geh. Ich will zu trinken gehen  
K.:

M.: Der hebt mich einfach Des so klein (*zeigt mit den Händen*)  
K.: echt? Hast du es auf dem Arm gehabt?

M.:ja voll süß! Nich so dun- der is heller. also nich, nich dunkel und nich heller  
K.: Ah! ah, ok. von der Haut meinst  
du

M.: ja Nein. Der hat alle Sprachen, glaub ich. Aber Italienisch kann der auch, weil seine  
K.: jetzt? auch italienisch?

M. Mutta spricht, die hat von uns gelernt italienisch  
K.:

Position: 00:40:58

M.: Des hab ich schon längst nich mehr? Des iss ich schon längst nicht-  
K.: Hmm? Hast du schon lange nicht mehr

M.: ja, meine Mutter hat Lokal, da kammer nie backen, deswegen.  
K.:gegessen? da hat sie immer viel Arbeit, gell.

M.:ja- ja ah, bis Freidag simmer bei Mama schlafen und dann  
K.: Und du bist dann Abends immer bei deiner Oma?

M.:Sam-, Sonntag und Samstag simmer zu Oma Und dann simmer Montag Dienstag frei, wie heute und  
K.: Okay

M.:gestern warn mir frei. Da simmer zu ein Geburtstag gegangen zu Alovera. mit kleine ja  
K.: mit dem Baby?

M.: und dann und heute heute geh ma zu mein Cousin. die Geburtstag.des, die werden fünf Jahre alt.  
K.:

M.: ja Und dann sind die ka- ganz klein und wir sind die einzige, also  
K.:Sind das Zwillinge? Hat deine Mama gesagt



M.: hat ein Bruder da, heißt Alessandro, der ist sieben Jahre alt und der is auch groß, also da , da  
K.: hmm

M.: muss ma, vielleicht geh ma uns ähm, bisschen zum ... da wünschen in die Bäckerei und so da. Ja, da  
kamma  
K.:

M.:immer hingehn und was kaufen. also da sind kleine zuhause dann heute gleich  
K.: wo-wie meinst du?

M.: Ja ja. und denn des dann, des wird, was muss man spiel-die spielen was anderes  
K.:kleine KInde? auf Besuch, auch?

M.: so zu klein sind und wir sind die- großen also ja, mein Cousin halt. Der hat  
K.: ah, Der Bruder und du?

M.:heute nich Geburtstag. Der hat fast des gleiche wie mein Bruder Geburtstag.  
K.: Wann hat dein Bruder Geburtstag?

M.: Jü, ähm Januar oder Juni, der achte. Juni oder Januar, ich weiß nicht  
K.: Wie, Januar oder Juni?

M.: am Sommer. der achte.  
K.:im Sommer oder im Winter? Juni. Januar ist im Winter. hmm

M.: ich weiß noch nicht. oder wir bleiben da. oder geh ma draußen  
K.: und dann spielt ihr was anderes

M.:spazieren Nein, fast gleich. aber wir sind da, wo des Bus kommt. Und  
K.: wohnen die auch hier in der Nähe?

M.: sie sind da, wo die ganze Bus kommt. Nein. Da, da kommt des vier und des sechs,  
K.: Wie? Beim Busbahnhof?

M.: alle Busse. Hmm. Stadt? also wo die Stadt is, da gib-, da is doch von da fösch, da  
K.: In der Stadt dann mehr?

M.: von Ein'e:uro'laden Da, noch ein Stückchen vor, des Ei-, Eis- ss ähm Eiss-  
K.: Fisch? Ah, Okay, hmm. Ah -cafe?

M.: nein Nein, da is ein Ding von Eis, da, da sind immer Eisdinger. da, und da, und dann hinten gehn  
K.: -diele?

M.: und dann, da ist doch, da ist doch ein Klub, und da wohnt sie Ja  
K.: Hmm, also in der Innenstadt?

**Auswertungskriterien Texte (Leeres Blatt)** nach Füssenich/ Löffler (2005; S. 139)

Verständlichkeit	gegeben
Textart	Realitätsbezogen
Literarische Muster	nein
Besonderheiten beim Wortschatz	
Satzgefüge	Ausschließlich Hauptsätze
Kennzeichnung von Satzanfang oder –ende	nein
Korrekturen	Rechtschreibung <b>v</b> → <b>f</b> roinde
Tempus	Präsens
Auslassung von Wörtern	Personalpronomen: sie
Besonderheiten der Grammatik	<p>Eine Rose wächst in <b>den</b> Garten(...) (Kasus)          Und ich schenke <b>(sie)</b> meine <b>Freunde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auslassung Personalpronomen,</li> <li>• Geschlecht von „Freunde“ unklar          meinen Freunden? /meiner Freundin?</li> </ul>
Besonderheiten der Rechtschreibung	<p>Falsche Graphem-Phonem Zuordnung:          ei → ai          eu → oi          ch → sch , g (<b>isch</b>, <b>fegst</b>)          Verwechslung stimmhafter/ stimmloser          Konsonanten :          wächst → fegst, Garten → <b>gaden</b>          häufig vorkommende Wörter korrekt:          die, und          Auslassung von Graphemen:          Garten → <b>gaden</b>          Groß-/ Kleinschreibung          ausschließlich klein geschrieben</p>
Anzahl der Wörter	15

**Bemerkungen:**

- M. schreibt einen eigenen kleinen Text.
- M. lässt sich ungern auf die Schreibaufgabe ein, benötigt gutes ‚Zureden‘
- Es fällt ihr schwer, eine Schreibidee zu entwickeln. Aus diesem Grund greift sie auf einen Text zurück, den sie bereits in der Schule geschrieben hat –sie verschriftet jedoch nur die Teile des Textes, an die sie sich noch erinnern kann. Sie verändert oder ergänzt den Text nicht mehr.

## Alphabetisches Schreiben (Füssenich/ Löffler 2005b, 54 )

## SILBENSEGMENTIERUNG MILENA

Kopiervorlage 23/1 – Alphabetisches Schreiben

Name: **Milena**  
 Datum:  
 Klasse:

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!

	GEN SCHIRM RE	Regenschirm
	LING TER SCHMET	Schmetterling schmett
	CHEN TAGS GE BURTS KU	geburtstagskuchen
	DE ME LA MAR	Marmelade
	GEI PA PA	Paragei

54

Füssenich/Löffler, Materialheft Schriftspracherwerb Ernst Reinhardt Verlag 2005 (in Genehmigung an Füssenich/Löffler (2003a): Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr. Praxis Grundschule, 26. Heft, 3. 16)

Name: \_\_\_\_\_

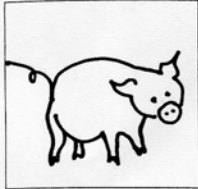
Datum: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

## Alphabetisches Schreiben

Alphabet.  
Schreiben

Schreibe die Wörter



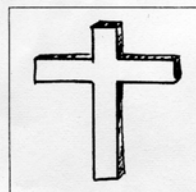
Schwein



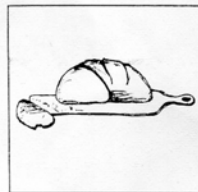
Zwerg



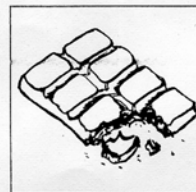
Fenster



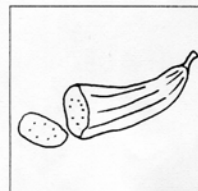
Kreuz



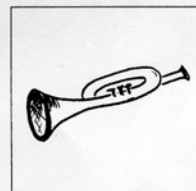
Brot



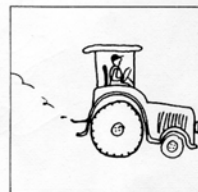
Schokolade



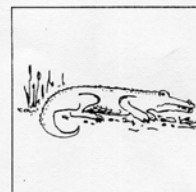
Gäbe



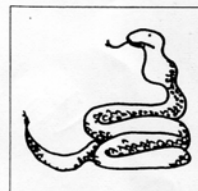
Trompete



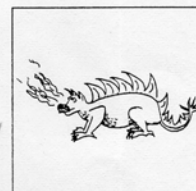
Traktor



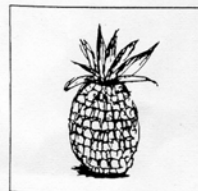
Krokodil



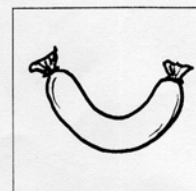
Schlange



Drache



Ananas



Banane

**Auswertungsraster - Beispiele**

(Füssenich/Löffler 2005a, 144; 2005b, 56)

<b>Zielwörter</b>	<b>Schreibungen</b>	<b>Problemfeld</b>
<b>K</b> rokodil <b>K</b> reuz <b>T</b> rompete <b>T</b> raktor <b>D</b> rachen	Kokodil Koiz Tompete Taktor Tachen	Reduktion von Mehrfachkonsonanten
Ananas Pap <b>a</b> gei Krokodil Schokol <b>a</b> de	Anas Pagei Krokdil Schokolade	Auslassung von (ähnlichen) Silben
<b>G</b> urke <b>T</b> raktor	Kurke Kaktor	Lautangleichungen (Assimilationen)
<b>Z</b> werg <b>B</b> rot	Zwger Bort	Vertauschen der Reihenfolge von Graphemen
Fenster Fenster Traktor	Fenter Fenstr Takor	Auslassung von Graphemen (siehe auch Reduktion von Mehrfachkonsonanten)
Trom <b>p</b> ete <b>D</b> rachen <b>K</b> reuz	Tombete Tachen Greuz	Verwechslung von stimmhaften/ stimmlosen Konsonanten
Drach <b>e</b> n (r/ch) Wurst (r/ch) Gur <b>k</b> e (o/u) Trom <b>p</b> ete (n/m) Schwe <b>i</b> n (a/ei)	Tare Wuchsch Gorke Tonpete Schan	Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten
Schwe <b>i</b> n	Schwan	Falsche Phonem-Graphem- Zuordnung
Brot	Broot	Anwendung von Rechtschreibregeln (Übergeneralisierung einer Regel)

**Auswertungsübersicht *Alphabetisches Schreiben* Milena**

(nach Füssenich/Löffler 2005b, S. 56)

<b>Problemfeld</b>	<b>Zielwörter</b>	<b>Schreibungen von Milena</b>
Silben sortieren		M. hat alle Wörter richtig zusammengesetzt.
Richtig geschriebene Wörter		3
Reduktion von Mehrfachkonsonanten	Wurst	voscht
Auslassung von (ähnlichen) Silben		
Lautangleichungen (Assimilationen)	Gurke	göge
Vertauschen der Reihenfolge von Graphemen		
Auslassung von Graphemen (siehe auch Reduktion von Mehrfachkonsonanten)	Fenster	Vensta (?)
Verwechslung von stimmhaften/ stimmlosen Konsonanten	Schwein Gurke Traktor Zwerg Kreuz Schokolade Krokodil Drache Wurst	Schfain göge Tragtoa Zfeag groiz schokolade grogotil Trache Voscht (?)
Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten	Gurke Traktor	göge Tragtoa
Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung	Fenster Schlange Kreuz	vensta schla <b>cl</b> ace * groiz
Anwendung von RS-Regeln (Übergeneralisierung)		

**Bemerkungen:**

- M. kennt die Graphemdarstellung /ng/ nicht, kann den Laut jedoch isolieren – die Schreibung entstand auf meinen Hinweis es zu „probieren“
- Die Großschreibung der Nomen wird bei der Hälfte der Items (7) beachtet
- M. verschriftet alle Silben, es gelingt ihr in der Regel auch (bei lautgetreuen Wörtern) die Silbenstruktur beizubehalten
- Die Auswertung zeigt deutlich, dass insbesondere die Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten eine große Schwierigkeit darstellt. Auch meine Beobachtungen bestätigen, dass M. über keinerlei Strategien verfügt, sich die korrekte Schreibweise herzuleiten, z.B. hilft ihr das Abhören der eigenen Sprache nicht weiter.
- Verschriftung des < r>: M. ersetzt es fast durchweg durch <a> (z.T. auch Auslassungen, wie weitere Texte oder Kreuzworträtsel zeigen).
- Unterscheidung ähnlich klingender Vokale



**Wissen über Sprache** (Füssenich/Löffler 2005b, 57)

Name: \_\_\_\_\_  
 Datum: \_\_\_\_\_  
 Klasse: \_\_\_\_\_

Wissen über Sprache – Kopiervorlage 25/1

**1. Schreibe deinen Namen auf und wo du wohnst!**

Name: Milena  
 Straße: ase 6  
 Wohnort: \_\_\_\_\_

**2. Unterstreiche die Wörter, die sich reimen!**

Beispiel: Sonne – Mond – Tonne

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| • <u>Schal</u> – <u>Wal</u> – Mütze      | <u>Wippe</u> – Suppe – <u>Puppe</u> |
| • <u>Wurm</u> – Leiter – <u>Turm</u>     | <u>Kasse</u> – Kiste – <u>Tasse</u> |
| • <u>Keller</u> – <u>Teller</u> – Wetter | <u>Nase</u> – <u>Hase</u> – Auge    |

**3. Schreibe die Wörter so auf:**

Beispiel: Tomatensalat → To – ma – ten – sa – lat

Banane	<u>Ba</u> <u>na</u> <u>ne</u>
Marmelade	<u>Ma</u> <u>rm</u> <u>el</u> <u>ade</u>
Gurke	<u>Gu</u> <u>rke</u>
Schokolade	<u>sch</u> <u>ok</u> <u>ol</u> <u>ade</u>
Wassermelone	<u>Wa</u> <u>ss</u> <u>er</u> <u>me</u> <u>lone</u>

**4. Schreibe drei Wörter auf, in denen schwimm vorkommt!**

Beispiel: Schwimmbecken nudeln schöpfen

Pret

Schreibe drei Wörter auf, in denen schlaf vorkommt!

Beispiel: einschlafen

5. Tausche den ersten Buchstaben! Es entsteht ein neues Wort!

Beispiel: Rose → Dose    wand    Band

Wand → Band

rund → Sund

Haus → Naus

Teller → \_\_\_\_\_

6. Bilde aus den Wörtern einen Satz!

◦ Sommer – Schwimmbad

Badeanzug

◦ Hund – spielen – bellen

Bal

7. Finde zu jedem Wort das Gegenteil!

Beispiel: groß – klein

kalt

warm

aufmachen

zumachen

Nacht

Tag

Einpacken

auftragen

Stadt

kaufen

Nass

lang



<b>Wissen über Sprache (Sprachreflexion) Milena</b> (nach Füssenich/Löffler 2005b, 59)		
<b>Aufgabe</b>	<b>Auswertungskriterien</b>	<b>Milena</b>
1. Adresse	Was wurde nicht gewusst?	Wohnort (Begriff unbekannt)
2. Reimwörter unterstreichen	Anzahl der richtigen/ falschen Lösungen notieren	Richtig:5 Falsch: 1
3. Wörter in Silben gliedern	Anzahl der richtigen/ falschen Lösungen notieren	Richtig:1 Falsch: 4
4. Wortbildung	Anzahl der richtigen notieren	—
5. Austausch von Anfangsgraphemen	Anzahl der richtigen/falschen Lösungen notieren	Richtig: 1 Falsch: 2 Nicht bearbeitet : 1
6. Satzbildung	Fehler notieren	Satzbegriff nicht vorhanden
7. Gegenteil finden	Anzahl der richtigen/ falschen Lösungen notieren	Richtig: 4 (3) Falsch: 2 (3)

### **Wissen über Sprache: ausführliche Interpretation der Ergebnisse(03.12.2008):**

Milena hat an einigen Stellen die Aufgabenstellung nicht verstanden, fragte dann aber nach, z.B. bei „Unterstreiche“ (2.) oder „Tausche“ (5.), auch der Begriff „Buchstabe“ ist ihr nicht völlig geläufig, so dass ich ihr die Aufgabenstellung noch einmal erklären muss.

1. Bei der Durchführung der Aufgabe zeigte sich, dass Milena den Begriff „Wohnort“ noch nicht beherrscht, den Straßennamen schreibt sie lautorientiert.

2. Durch langsames und deutliches Sprechen gelingt es ihr, alle *Reime* mit Ausnahme des Tripple „Wippe – Puppe – Suppe“ zu finden. (semantische Assotiation?)

3. Die hohe Fehleranzahl könnte auf falsche Interpretation der Aufgabenstellung zurückgeführt werden: Milenas Strategie: immer zwei Grapheme zusammen zu fassen (To-ma -... ). Dadurch erzielt sie einen Zufallstreffer bei Ba-na-ne. Irreführende Lösungsstrategie? Probleme bei Silbensegmentierung? (vgl. dazu „Silbensalat“ alphabetisches Schreiben)

4. „Wortbildung“ → Probleme mit dem Aufgabenverständnis: Sie schreibt: \*,„nudln“, \*,„schfömflosen“ und \*,„Pret“, dabei orientiert sie sich vermutlich am semantischen Feld, in dem sie Dinge nennt, die man im Schwimmbecken verwenden kann: Schwimnudeln, Schwimflossen und Schwimmbrett. Das geforderte Morphem <schwimm> kommt nur bei den \*,„schfömflosen“ vor, wobei sie die Schreibung selbst konstruiert, ohne sich dabei an der

Aufgabenstellung zu orientieren → sie kann also Wortbausteine nicht als Hilfsmittel für ihre Rechtschreibung nutzen

Zu dem zweiten Teil der Aufgabe, dem Morphem <schlaf> fällt ihr nichts ein → schreibt nichts auf.

5. Milena hat Schwierigkeiten mit dem Aufgabenverständnis. Erst nach einer zusätzlichen Erklärung versteht sie, was sie tun soll und findet schnell das erste Reimpaar (Wand-Band). Dann erfindet sie zwei Wörter, die es im Deutschen gar nicht gibt: \*,„Sund“ und \*,„Naus“. Das Wort „Teller“ bereitet ihr extreme Schwierigkeiten: Sie versucht lange, die Aufgabe zu lösen und spricht sich das Wort mehrmals laut und langsam vor. Dies zeigt, dass sie versucht, Strategien zu nutzen, die ihr bei der Aufgabenbewältigung helfen können – in diesem Fall ist ihre Strategie jedoch nicht erfolgreich.

6. Der Begriff „Satz“ ist Milena nicht geläufig. Zunächst schreibt sie analog zu „Sommer - Schwimmbad“ das Wort \*,„spiza“ (Spitzer), korrigiert sich dann aber selbst zu \*,„Badeanzug“. Dies zeigt, dass Milena, wenn sie die Aufgabenstellung nicht versteht, Hypothesen aufstellt noch einen sehr handlungs- und erfahrungsbezogenen Zugang zur Sprache hat. (Der zweite Teil wird entsprechend mit „Hund – spielen – bellen“ → \*,„Bal“ gelöst.)

7. Milena kann die Aufgabenstellung nicht verstehen – erst als ich ihr mehrere Beispiele anbiete, versteht sie, was sie tun soll. Es gelingt ihr mehrere Antonyme zu finden. Bei dem Wort „Stadt“ scheint die semantische Assoziation zu stark zu sein oder kein Gegenteil verfügbar, so dass Milena hier wieder handlungsbezogen vorgeht. Auffällig ist, dass sie bei den Items „aufmachen“ und „Einpacken“ zwar Morpheme verändert um das Gegenteil zu erhalten, sich aber bei der Schreibung nicht am bereits angeführten Wortbaustein orientiert: \*,„zumaren“ (zumachen), \*,„aufpagen“. (Zusammenhang zur Speicherung im Lexikon??!) → Morphematische Strategie scheint ihr noch nicht bewusst zu sein, daher auch kein Hilfsmittel für den Erwerb der Rechtschreibung

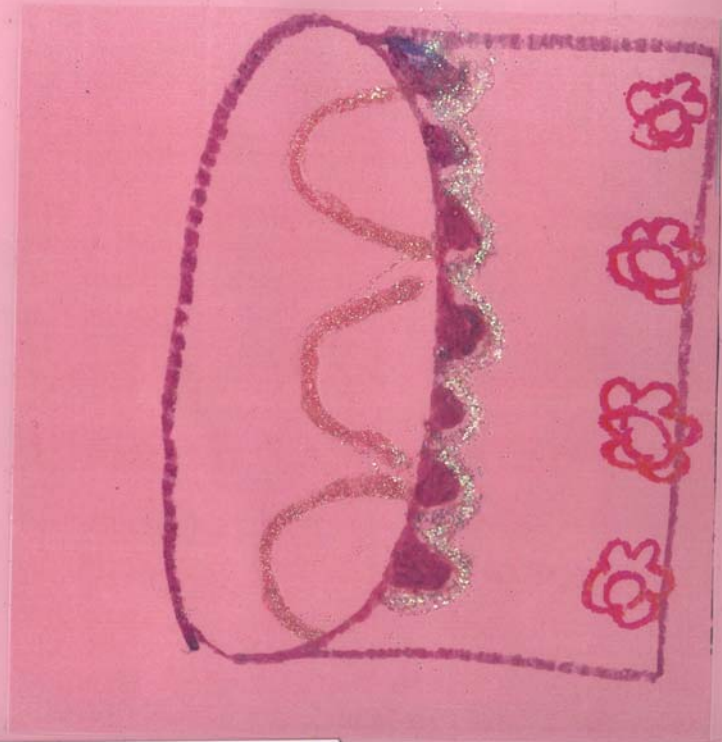
## Milenas Text: Die Geschichte von den Waffeln (erste Fassung)

die geschichte von waffeln  
 da hapisch die rezepte gelesen  
 und dan hapisch das milch in  
 mesprescha hinketan  
 da hapisch zuka hin ketan  
 in mesprescha.  
 ich röne in plastik schüssel  
 und rönisch zuka und melsch  
 mit röngeret  
 da hapisch buta ge ~~set~~  
 schnitten und dan hapisch  
 ge röt mit den rönageret  
 da hapisch mit den fark  
 in fafelnheisen hin ketan  
 und da hapisch des featisch  
 ge mant  
 und dan hapen wifer die  
 waffeln papiat und des wfa  
 ganz leka

A8

„**Das Kochbuch**“ (in der Förderung entstanden)

das Kochbuch



die Geschichte von den  
Waffeln

Da habes ich das Rezept  
gelesen und dann habes  
ich die Milch in den  
Messbecher hinein getan.



Ich rühre in der  
Plastikschüssel und rühre  
ich Zucker und Milch  
mit dem Rührgerät.



Da habe ich Zucker  
hineingegeben.





Da hab' ich den Teig in  
das Waffeleisen hinein getan.



Da hab' ich Butter  
geschnitten und dann  
hab' ich gerührt mit dem  
Rührgerät.



Marmorbuchen.

Ich hab da den Teig gehoben.

Später hab ich ihn in den Ofen gemacht.



Und das hab ich der  
fertig gemacht.





In den Messbecher tu ich Milch

Hinein. Danach tu ich es in die



Schüssel. Als nächstes tu ich des rühren.











# zutaten

deutsch italienisch

	das Ei	uovo
	die Eier	
	die Margarine	la margarina
	das Mehl	la farina
	die Milch	il latte
	das Salz	il sale

	der Zucker	il zucchero
	der Kakao	il cacao

Deutsch	Italienisch
	il misurino x den messenden
	il mestolo x den Kochlöffel
	la scodella x die Schüssel
	la tazza x die Tasse
	il stampo per waffeln x das Waffeleisen
	il cucchiaio x den Löffel

	il stampo da die Backform
	il setaccio das Sieb

„Rateküche“

